Zeitschrift für neusprachlic... unterricht

Digitized by Google

THE MACMILLAN
COMPANY
OF CANADA
LIMITED

SELECTION AND USE OF TOOL STEEL

TORONTO

Digitized by Google

Digitized by Google

Zeitschrift für Instruktionsoffiziere und weitere Unterrichtsoffiziere

Herausgegeben von
H. Hildebrandt
H. Wetterwald
E. Wüst

Verlag Huber & Co. in Frauenfeld

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.

Herausgegeben

von

M. KALUZA, E. KOSCHWITZ, G. THURAU,
in Königsberg i. Pr.

ERSTER BAND.

BERLIN
Weidmannsche Buchhandlung.
1902.

Digitized by Google

Digitized by Google

Inhalt.

Baumann, Darf man im französischen Unterricht von Genitiven und Dativen sprechen? 55
Clodius, Betrachtungen eines alten Schulmannes 265
Delmer, Australian Universities and Modern Language Teaching . 45
— Rudyard Kipling 281
Grävell, Zur Reform unserer Schullektüre 318
Graz, Zur Schullektüre 41
Kaluza, H. Sweet's Stellung zur sogenannten Reformmethode I, II 17. 271
Koschwitz, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität I, II, III, IV 1, 117, 245, 349
Lescœur, La Division et l'Organisation du territoire français 50, 159, 383
Thurau, Victor Hugo als Dichter für Haus und Schule 27
Winkler, Die direkte Sprachunterrichtsmethode auf der Mittelschule 142

Mitteilungen.

Baumann, Zum Genitiv und Dativ im Französischen 415
Breymann, Die neuen bayerischen Lehrpläne 286
— e —, Der Neuphilologe am Gymnasium 307
Grävell, Der neue Lehrplan der französischen Gymnasien 400
Jacoby, Englische Kurse für weibliche Studierende in Oxford . . . 308
Koschwitz, Zwei Erlasse des französischen Kultusministers 65
— Versammlung deutscher Philologen in Strassburg i. E. 80
— Deutscher Neuphilologentag 82
— Bremer Neuphilologenverein 85
— Neuphilologen an der Frankfurter Handelsakademie 87
— X. Deutscher Neuphilologentag (Breslau) 195
— Französische Auszeichnungen für deutsche Neuphilologen 216
— Die zweite Hauptversammlung des bayerischen Neuphilologenverbandes in Nürnberg am 3., 4. und 5. April 1902 296
— Neuphilologen an der Frankfurter Handelsakademie 304
— Französischer Lehrplan für den neusprachlichen Unterricht . . . 404
— Ein neuer Officier d'Académie 417
— E. Franke † 419
Scharff, Le Congrès International de l'Enseignement moyen à Bruxelles, (14.—18. September 1901) 69
Spohn, Unterschiede in den Forderungen der neuen preussischen Lehrpläne für das Französische am Gymnasium und an den Realanstalten im Vergleich zu denen vom Jahre 1892 181
Weyrauch, X. Deutscher Neuphilologentag (Breslau) 205

Literaturberichte und Anzeigen.

Bädeker, Die Riviera, das südöstliche Frankreich, Korsika (Koschwitz) 89
Ackermann, Lord Byron (Jantzen) 233
Alexander, The Yellow Fiend (Castellain) 443
Allardyce, Stops or how to punctuate (Glöde) 335
Australasian Atlas (Förster) 101
Baumann, Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht (Koschwitz) 321
Bennet, The Grand Babylon Hotel (Castellain) 446
Benson, Scarlet and Hyssop (Castellain) 446
Bret Harte, On the Old Trail (Castellain) 444
Brieux, Les Avariés (Urbat) 430
Byron's sämtliche Werke, übers. v. *Böttger*, her. v. *Wetz* (Jantzen) . 330
Chambers's Cyclopædia of English Literature (Kaluza) 439
Conan Doyle, The War in South Africa, its Cause and Conduct (Kaluza) 100
Crockett, The Dark of the Moon (Castellain) 442
Dickens's Cricket on the Hearth, her. v. *Hans Heim* (Krueger) . . 447
Douglas, The House with the Green Shutters (Castellain) 342
Erckmann-Chatrian, Histoire d'un conscrit de 1813, her. v. *Pariselle* (Petzold) 435
Gerard, The Blood-Tax (Castellain) 443

70281
Digitized by Google

Häusser, Lebendige Grammatik, Schulmethode für die lebenden Sprachen (Wohlfeil) 224
Hewlett, New Canterbury Tales (Graz) 338
Hiatt, Westminster Abbey (Kaluza) 435
Hölzel's Wandbilder (Koschwitz) 427
Jose, The Growth of the Empire (Dellmer) 230
Jouffret, De Hugo à Mistral (Thurau) 428
Kipling, Vier Erzählungen, her. v. Dr. *J. Ellinger* (Graz) 104
— Kim (Graz) 232
Lee, Britain over the Sea (Dellmer) 230
Lyall, The Hinderers (Castellain) 445
— In spite of All (Castellain) 235
Macaulay's Essays on Milton and Addison, ed. for School use by *C. Alphonso Smith* (Krueger) 332
Mark Twain, A Double-barrelled Detective Story (Castellain) . . . 444
Malot, Shifting Scenes or Memoirs of Many Men in Many Lands (Castellain) 340
Merrick, When Love flies out of the Window (Castellain) 442
Moore, A Damsel or Two (Castellain) 445
Mouvement intellectuel en France durant l'année 1902 (Brun) . 218, 309, 420
Murison, Selections from the Best English Authors (Beowulf to the Present Time) (Förster) 337
Niox, Histoire de la guerre franco-allemande 1870/71, her. v. *Bretschneider* Petzold 433
Nordau, Zeitgenössische Franzosen (Thurau) 325
Quatre Romans scolaires français (Schirmacher) 313
Rossmann, Ein Studienaufenthalt in Paris (L. S. C.) 89
Savage, The Mystery of a Shipyard (Castellain) 444
Schipper, Alte Bildung und moderne Kultur (Sokoll) 436
Schneegans, Molière (Mahrenholtz) 21
Steinweg, Schluss (Gerschmann) 426
Stoffel, Intensives and Down-toners (Gough) 333
Swinburne, Atalanta in Calydon and Lyrical Poems, sel. by *William Sharp* (Kaluza) 441
Unit Library, eine englische Reclambibliothek (Kaluza) 103
Wells, The First Men in the Moon (Castellain) 441
— Anticipations of the Reaction of Mechanical and Scientific Progress upon Human Life and Thought (Castellain) 339
Welter, Aubanel (Charpin) 93
White, The West End (Castellain) 341

Zeitschriftenschau.

Anglia 472
Beiblatt zur Anglia 468
Der Unterricht 111, 243, 344, 466
Die Mädchenschule 111, 243
Englische Studien 346
Frauenbildung 345, 466
La Parole 113, 460
Lehrproben und Lehrgänge 463
Literaturblatt für germanische und romanische Philologie . . 117, 346, 468
Monatschrift für höhere Schulen 107, 237, 457
Pädagogisches Archiv 111, 243
Revue de l'enseignement des langues vivantes 238
The Academy 240
The American Journal of Philology 244
The Athenaeum 240
The English World 463
The Journal of Education 115, 239, 464
The Modern Language Quarterly 114, 239
Zeitschrift für das Gymnasialwesen 110
Zeitschrift für das Realschulwesen 240, 383, 462
Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 111, 242, 344, 462
Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 112, 243, 467
Zeitschrift für romanische Philologie 244, 346, 467
Zeitschrift für weibliche Bildung 112

Digitized by Google

Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität.

I. Rückblick.

Der neusprachliche Unterricht verdankt seine Einführung in unsere Schulen lediglich praktischen Bestrebungen. Die Erziehung zu höherer geistiger Kultur wurde bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts ziemlich ausschliesslich den alten Sprachen und den mit ihnen von alters her verbundenen Disziplinen, den mittelalterlichen *artes liberales* und ihren Nachfolgerinnen überlassen. Bis zu dem genannten Zeitpunkte lag der Gedanke gänzlich fern, dem französischen und dem englischen Schulunterrichte einen besonderen geistesbildenden Wert beilegen, und ihn in dieser Beziehung dem altsprachlichen Unterrichte als gleichwertig gegenüber oder an die Seite stellen zu wollen. Vielfach besass die Kenntnis des Französischen, das sich zuerst und lange Zeit allein einen Platz in der Schule eroberte, noch zu Anfang des 19. Jahrhunderts kein höheres Ansehen, als etwa der Besitz der Tanz- und Fechtkunst. Etwas in der fremden Sprache parlieren, mit französischen Phrasen und Lehnwörtern prunken und sie verstehen zu können, galt in Verbindung mit sonstigen eleganten oder galanten Manieren als Kennzeichen einer vornehmeren, feineren Erziehung. Diese aus dem Zeitalter des 30jährigen Krieges, der friedericianischen und napoleonischen Zeit überkommene Auffassung ist bekanntlich heute noch nicht gänzlich überwunden. An den Grenzgebieten, wo deutsche und französische Kultur zusammenstossen, hat sich, dank dem schwächeren deutschen Nationalgefühle und unserer Vorliebe für alles Ausländische, im Volke die Anschauung von der grösseren Vornehmheit der französischen Sprache und des französischen Wesens erhalten, und es fehlt uns auch im Innern Deutschlands noch immer nicht an Zurückgebliebenen, die mit französischen (oder englischen) Floskeln und mit Nachahmung fremder Sitten auf ihre Landsleute Eindruck zu machen glauben, und an noch mehr Zurück-

Digitized by Google

gebliebenen, bei denen dieser Zweck auch erreicht wird. Die Hefte des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins liefern reichliches Material für diese Erscheinung. Das Ziel, sich hervorzutun, sich als höher gebildet und darum als vornehm hinzustellen, das oft die heutigen Gastwirte und Kaufleute bewegt, ihre Ankündigungen und Anpreisungen, ihre Speisezettel und Warenverzeichnisse französisch oder englisch zu veröffentlichen oder wenigstens durch Einfügung massenhafter unnützer und In- und Ausländern unverständlicher Fremdwörter zu verunstalten, schwebte den früheren Beförderern französischer (und englischer) Sprachkenntnis öfters und stärker vor, als der natürliche Wunsch, die fremden Literaturwerke verstehen und sich mit Ausländern verständigen zu können. Das Erlernen der Grammatik, der Vokabeln und der Phraseologie der fremden Sprache wurde dabei als eine höchst bedauerliche Beigabe, als ein notwendiges Übel betrachtet, dem man nach Kräften aus dem Wege ging oder das man so viel wie möglich abzuschwächen suchte. Ein blosser Blick auf Stengels *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts* (Oppeln 1890) genügt, um diese Tatsache zu bestätigen. Immer wieder begegnet man Versuchen, die Beschwerlichkeiten der Spracherlernung zu vermeiden und möglichst zu beseitigen. Schon 1552 tritt uns Forest de Vaison mit seiner *Briefve et utile instruction pour enseigner et apprendre la grammaire en peu de temps* entgegen. Du Vivier betont 1568 das *Brievfe* in seiner *Institution de la langue françoise expliquée en aleman*, und bietet 1574 nur deren *Fondaments*. 1588 folgt Lumnius (Lummé) mit seiner *Grammatica gallica brevis, facilis et dilucida;* 1592 Delamothe mit seinem *French alphabet, teaching in a very short time by a most easie way to pronounce french naturally, to read it perfectly, to write it easily, and to speak it accordingly.* 1595 erschien eine *Grammaire pour facilement et promptement apprendre la langue angloyse et françoyse*, also eine französisch-englische Parallelgrammatik; 1598 A. Serreius' *Grammatica gallica, compendiosa, utilis, facilis ac dilucida* und so fort durch die Jahrhunderte. Im 17. Jahrhundert finden wir bereits häufig die neuen, leichten, fasslichen und vollkommenen Methoden, deren wirkliche oder vermeintliche Erfinder auch in jener Zeit bereits mit der bei Schulgrammatikern traditionell gewordenen Selbstbewunderung auftreten. An ihrer Spitze steht würdig Van der Aa mit seiner *Grammatica talis ut nunquam huc usque similis visa, propterea*

non immerito potius phar linguae gallicae intitulatum (1622). Ein perfektes (heut würde man sagen: idiomatisches) Französisch verspricht seinen Käufern de Claireville mit seiner *Méthode* oder *manière d'apprendre à parfaictement discourir et bien escrire* (1623). Ihre neuen Methoden empfehlen dann weiter schon auf den Titeln u. A. Dhuez, *Der rechte und vollkommene Wegweyser zu der französischen Sprache* (1639); Pourel de Hatrize *Court et droit sentier à la langue Françoyse* (1650); Delamyvoye, *La vraye introduction à la langue françoise* (1655); Raillet, *Triumphus linguae gallicae* (1664); de Fenne, *Compendium clara ac facili methodo conscriptum* (1666); Chifflet, *Nouvelle et parfaite Grammaire Françoyse ou se voit en bel ordre tout ce qui est de plus necessaire, de plus curieux, et de plus elegant* (1669); Joli, *Neue* und *sehr nützliche Lehrahrt, die frantzösische Sprache innerhalb kürtzester Zeit völlig zu fassen* (1669) u. s. f. 1686 veröffentlichte v. Fischbach seinen *französischen Trichter;* 1687 erschien in Strassburg wieder eine: *Neue Art, die frantzösische Sprache zu lernen;* 1688 Colmard's *François Allemand ou plutôt l'Allemand naturalisé François;* 1689 des Pepliers' *Grammaire* wieder nach einer *methode nouvelle et facile.* Auch dem 18. Jahrhundert fehlte es nicht an Methodenkünstlern und Reklamegrammatikern. 1705 erschien Schüblers *Quint-Essence ou Cœur de la langue Françoise;* 1708 (?) Frau La Roche's *Pierre de Touche ou le Secret de delier la langue par le moyen de certains entretiens courts faciles et galans,* worin die vielgepriesene und vermeintlich neu entdeckte natürliche oder induktive Methode einen Vorläufer zu haben scheint. 1710 liess Leonard seine *Galanten frantzösischen Nebenstunden oder Curieuse Methode, wie man ohne unnöthige Weitläufftigkeit die frantzösische Sprache glücklich traktiren und ohne vielen Verdruss darinnen reussieren kann,* erscheinen. Im selben Jahre veröffentlichte Sturm seine *allerbeste und leichteste Manier die französische Sprache in weniger Zeit zu erlernen.* 1728 folgte Lindens' *Grundvester Eingang zu einer vollkommenen Kgl. Sprachkunst;* 1730 Haas' *Kurtz, doch gründlich expedierender Sprach-Meister;* 1751 Poetevin's *Neue und vollkommene theoretico-praktische Grammatica* u. s. f. u. s. f. Im Jahre 1789 finden wir in Schweighäuser einen weiteren Vorläufer neuerer Bestrebungen, mit seinem *Elementarbuch des Französischen als einer Sprache, die gesprochen werden soll.* Nicht nur darauf ging man aus, die Erlernung des Französischen immer leichter und bequemer zu machen; sie sollte sogar zu einem

Digitized by Google

wirklichen Vergnügen umgestaltet werden. De la Faye will mit seinem Lehrbuch 1608 einen *hortulus amoenissimus* schaffen, *consitus optimis floribus;* Giffard schreibt 1631 seinen „Französischen Schulmeister", für alle *those who would gladly learn.* Ihn überbietet 1670 der Jesuitenpater Dampierre mit seiner *École pour rire ou la maniere d'apprendre le François en riant, par le moyen de certaines histoires choisies, plaisantes et recreatives,* und 1680 folgt ihnen Menudier mit seinem *Secret d'apprendre la langue Françoise en riant contenant en près de deux cents contes divertissans.* Im folgenden Jahrhundert schafft Luckenbein 1751 einen *Neuen Versuch, die französische Sprache auf eine ganz angenehme Art zu lernen,* und der auf gleichen Bahnen wandelnde, heut noch unvergessene Meidinger hielt sich bis in das 19. Jahrhundert. In demselben Zeitraume begegnen wir aus denselben Gründen auch Versuchen, mit phonetisch transskribierten Texten eine Erleichterung für das Erlernen insbesondere der Aussprache zu bieten. 1681 rühmt d'Allais seine *caracteres nouueaux pour en faciliter la prononciation;* 1692 Milleran seine *nouvelle ortografe si juste et si facile qu'on peut aprandre la boté et la pureté de la prononciation en moins de tans qu'il ne fôt pour lire son ouvrage,* und 1704 erschien ein *Projet d'un Esei de gramere francéze de laquele on ôte toutes lés letres inutiles é où l'on ficse la prononsiasion de celes qi' sont néceséres.* Einen sonderlichen Erfolg hatte diese Gattung von Lehrbüchern nicht aufzuweisen. In Pielat's *Anti-Grammaire* von 1673 scheint die Abneigung gegen die Grammatik, ohne die es zu keiner Zeit gehen wollte, ihren Gipfelpunkt erreicht zu haben; wenigstens begegnet man bis an das Ende des 19. Jahrhunderts keinem weiteren Sprachmeister mehr, der sich ebenso offenherzig als „Antigrammatiker" bekännte.

Die bibliographischen Aufzeichnungen Stengels, denen wir die vorstehende charakteristische Blumenlese entnehmen, die sich nach Belieben erweitern lässt, enden mit dem Jahre 1799. Es wäre eine dankenswerte Arbeit, sein Verzeichnis für das nunmehr abgeschlossene 19. Jahrhundert fortzusetzen und wenigstens zunächst die auf den deutschen Schulen im 19. Jahrhundert verwendeten französischen Lehrbücher aufzuzeichnen. Indessen steht auch ohne besondere bibliographische Studien fest, dass die Bestrebungen der französischen Sprachlehrer in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sich fast durchweg auf den überkommenen Bahnen bewegten. Nach wie vor galt es als Hauptziel, auf möglichst bequemem Wege zur

mündlichen und schriftlichen Beherrschung des Französischen, der Schriftsprache wie der Umgangssprache, zu führen. Jede Methode war gut, die zu diesem Ziele zu führen versprach; mit dem Unterrichte selbst wurden nach wie vor keine besonderen Bildungszwecke verbunden. Höchstens dass man den in der Sprachkenntnis bereits Vorgerückteren, und zwar im Laufe der Zeit in immer ausgesprochenerer Weise, mit Hilfe von Chrestomathien und durch Lektüre von Einzelwerken, auch etwas allgemeine Herzens- und Geistesbildung, einige literarische Kenntnisse oder etwas historische Kenntnis von Land und Leuten in Frankreich zuführen wollte. Voltaire's *Charles XII*, Fénelon's *Télémaque*, Florians *Numa Pompilius* und ähnliche Werke, Texte wie die der bekannten Theissing'schen Bibliothek, in Ausgaben bald ohne, bald mit deutsch oder französisch redigierten Anmerkungen, bildeten die hauptsächlichsten geistigen Nahrungsmittel des französischen Unterrichts. Mit der leidigen Grammatik fand man sich immer noch ab, so gut es eben ging. Die verbreitetsten Lehrbücher aus dieser Zeit, diejenigen Meidinger's, Hirzel's, Seidenstücker's, Ahn's, die dann durch die Plötz'schen Schulbücher abgelöst wurden, lassen über die rein praktischen Ziele auch des damaligen französischen Unterrichts keinen Zweifel.

Dem Standpunkte, den man dem französischen Unterrichte gegenüber einnahm, entsprach die Auswahl der Lehrer. Da, wo es sich in erster Linie um Gewinn von Sprechfertigkeit handelt, steht natürlich der Nationalfranzose als Lehrmeister allen voran. Deutsche Sprachmeister, die das Französische „vollkommen" oder „perfekt" oder „idiomatisch" beherrschen, waren anfangs natürlich so gut wie gar nicht und später immer in ebenso geringer Zahl vorhanden, wie heutigen Tags. Es ist demnach eine selbstverständliche Konsequenz der angegebenen Verhältnisse, wenn uns als älteste bekannte französische Sprachlehrer durchaus Nationalfranzosen (wir rechnen dazu auch französische Schweizer und wallonische Belgier) entgegentreten: Colas, De Trou, Garnier, Du Viviers, Estienne, Bosqué, Lummé etc., Männer, die als Privatlehrer in vornehmen Häusern, als Universitätslektoren oder als städtische Lehrer ihren Unterhalt verdienten. Solange diese Männer durch die Verhältnisse gezwungen waren, sich bei ihrem Unterrichte der lateinischen Sprache zu bedienen und solange die französische Grammatik auch in Frankreich noch im Ausbau begriffen war, also namentlich im 16. Jahrhundert, haben wir es bei ihnen mit humanistisch wohlgebildeten Persönlichkeiten

zu tun. Der Bildungsdurchschnitt sank etwas im Laufe des 17. Jahrhunderts, wo französische Lehrbücher und französische Unterrichtssprache häufiger wurden, und uns auch schon deutsche Sprachmeister und deutsch geschriebene Schulbücher begegnen, und noch mehr im 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts. Die Stellung dieser späteren Sprachmeister oder *maîtres de langue* an den höheren Lehranstalten war keine beneidenswerte. Da man von ihnen, Franzosen und Deutschen, ausschliesslich praktische Sprachkenntnis verlangte und auf ihre Gesamtbildung weniger Gewicht legte, so stachen sie, namentlich die weniger akklimatisierten und gebrochenes Deutsch sprechenden Ausländer, allzusehr von den sonstigen humanistisch gebildeten Anstaltslehrern ab; ihre praktischen Methoden (und jeder von ihnen hatte die seine) imponierten den an ernstere Kost gewöhnten Schülern in keiner Weise, und da auf den Gymnasien und Gelehrtenschulen dem Französischen auch sonst kein grosser Wert beigelegt wurde, so wurden die französischen Unterrichtsstunden vielfach zu Unterhaltungsstunden auf Kosten der in schiefer Stellung befindlichen Sprachmeister. Ich hatte selbst noch zu Anfang der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts Gelegenheit, als Quintaner den Unterricht eines letzten solchen Sprachmeisters zu geniessen, und kann bestätigen, dass ich in seinen Stunden mich leidlich gut unterhalten, aber nichts, auch gar nichts gelernt habe. Und als ich bei anderem Unterrichte in Quarta dem Französischen Geschmack abgewonnen und mich durch Selbstunterricht und Aufsuchung von Sprechgelegenheit zu einem besseren Franzosen herausgebildet hatte, erreichte mich die Nemesis. Der altphilologische Klassenlehrer dieser Quarta konnte nicht umhin, mich gelegentlich eines im Griechischen begangenen Fehlers darauf hinzuweisen, dass ich besser täte, mich dieser Sprache zu widmen, als mit dem Französischen meine Zeit zu „vertrödeln“. Mit meinem Französisch könne ich es doch nicht weiter bringen, als zum *Maître de langue*, der mit der französischen Grammatik unter dem Arme herumwandern und sich mühsam sein armseliges Brot erwerben müsse. Die alten Sprachen allein führten zu allen Ehren. Und der Direktor desselben Gymnasiums, der die Extemporalienhefte in allen Klassen austeilte und dabei den Arbeiten mit weniger als zwei Fehlern ein Lob und den allzu fehlerhaften Arbeiten den entsprechenden Tadel in eigener Person aussprach, erfreute mich von Quarta bis Sekunda regelmässig mit einem Hinweis auf meine zukünftige *Maître-de-langue*-schaft, womit die fehlerfreie Beschaffenheit meiner französischen Extem-

poralien genügend erklärt sei. Die französische Sprachkenntnis, weit entfernt, mir als Verdienst angerechnet zu werden, wurde mir zum Vorwurf, zur Qual gemacht. Diese Vorgänge sind kennzeichnend für den Wert, den man im Kreise der klassischen Philologen manchmal noch in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts den neueren Sprachen beilegte.

Wie auf den Gymnasien, so auf den Universitäten. Besondere Professuren für die neueren Sprachen waren in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nur ganz vereinzelt vorhanden. An der weitaus überwiegenden Mehrzahl der Universitäten wurden Lektoren beschäftigt, die, mehr zufällig, manchmal allerdings eine hohe wissenschaftliche Bildung besassen. In diese Kategorie gehörte bekanntlich auch Diez, der Begründer der romanischen Philologie. Im allgemeinen verlangte man von den Lektoren nur praktische Sprachkenntnisse, und stellte man sie den Tanz-, Fecht- und Turnlehrern gleich. Die Satzungen mancher Universitäten, die die neusprachlichen Lektoren der Aufsicht, nicht der Fachprofessoren, sondern der gesamten Professorenkollegien (Concilien) unterstellen, und die Anordnung mancher Personalverzeichnisse, die Lektoren und Tanz-, Fecht- und Turnlehrer in einer Rubrik aufzählen, halten diesen Standpunkt äusserlich auch heute noch fest. Es fiel auch nur selten jemand ein, die Übungen dieser älteren Lektoren zu andern als praktischen Zwecken besuchen zu wollen. Zu einer höheren Lebensstellung führte ja die Kenntnis der lebenden Fremdsprachen allein in keinem Falle.

Eine Änderung trat ein gegen die Mitte des 19. Jahrhunderts mit dem Aufblühen der Realanstalten, denen die preussische Ordnung vom 6. Oktober 1859 die Aufgabe zuwies, nicht nur für das praktische Leben vorzubereiten, sondern auch der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwickelung zu bringen, die die notwendige Voraussetzung zu einer freien und selbständigen Erfassung des späteren höheren Lebensberufes bildet. Die neueren Fremdsprachen sollten hier wenigstens zum Teil dasselbe tun, was die alten Sprachen auf den Gymnasien leisteten oder leisten sollten. Zur Erfüllung dieser neuen, den lebenden Fremdsprachen gestellten Aufgaben, waren neue, ernstere Methoden und ein besseres Lehrermaterial erforderlich. Und auf den Gymnasien konnte gleichfalls nicht auf die Ewigkeit der französische Unterricht in der angegebenen Weise vernachlässigt, eine Wunde im Organismus der alten Gelehrtenschulen bleiben. So wurde denn

Mitte des 19. Jahrhunderts mit den aus- und inländischen *maîtres de langue* allmählich aufgeräumt, und der französische (englische) Unterricht nunmehr Männern übertragen, die ausser Kenntnis dieser neueren Sprachen auch eine der der übrigen Lehrer gleichwertige allgemeine Bildung besassen. Bei der Kenntnis der neueren Sprachen wurde allerdings das Hauptgewicht immer noch auf praktische Sprachkenntnis gelegt. Noch in der preussischen Prüfungsordnung vom 12. Dezember 1866 erscheint Kenntnis der Hauptergebnisse der romanischen Sprachforschung und der geschichtlichen Entwickelung der französischen und englischen Sprache nur als wünschenswert. Und bei dem blossen Wunsche musste es in der Mehrzahl der Fälle schon darum bleiben, weil die meisten Prüfungs-Kommissionen gar keine Examinatoren besassen, befähigt das Vorhandensein dieser wünschenswerten Kenntnisse festzustellen. Erst in den sechziger und siebziger Jahren, an manchen Universitäten noch viel später, kam es zur Errichtung besonderer Professuren für romanische und englische Philologie. Wenn aber auch noch nach der preussischen Prüfungsordnung von 1867 eine gründliche wissenschaftliche Fachbildung von den Lehrern der neueren Sprachen nicht verlangt wurde, so hatten diese neuen Lehrer doch durchweg Gymasialbildung genossen, und ganz von selbst übertrugen sie die bewährte Methode des altsprachlichen Unterrichts auf die von ihnen gelehrten neueren Sprachen. Die Grammatik wurde bei ihnen nun auch zum Selbstzweck, und es wurde darauf gehalten, durch Übersetzungsübungen und sonstiges Üben den Schülern ihren festen Besitz zu sichern. Bei der Lektüre wurden die Chrestomathien etwas zurückgedrängt und das Lesen zusammenhängender Texte, namentlich auch von Klassikern, mehr bevorzugt. Die Schulausgaben begannen in ihren Erläuterungen etwas gründlicher zu werden, und man legte dem Verständnis des Textes auch von historischem und ästhetischem Gesichtspunkte aus mehr Wert bei. Die Realanstalten behielten allerdings mehr noch den Sinn auf das Praktische, nicht immer zu ihrem Vorteile. Als dann Ende der siebziger Jahre immer zahlreicher auch romanistisch gebildete Lehrer in Tätigkeit traten, nahm diese ernstere Auffassung des französisch-englischen Unterrichts einen noch höheren Aufschwung. Die jungen Lehrer brachten bewusst und unbewusst den erworbenen Wissensschatz und ihre philologisch-methodische Durchbildung im Schulunterrichte zur Anwendung. Wer an der Universität phonetische Kenntnisse erworben hatte, benutzte sie, um den Schülern fremde Laut-

Digitized by Google

artikulationen zu erläutern. Verweisungen auf das Lateinische und Deutsche wurden zum Verständnis der französisch-englischen Formen- und Satzerscheinungen reichlicher und richtiger gegeben, und so indirekt die gelernte historische Grammatik dienstbar gemacht; die grammatische Auffassung wurde eine verständigere, auf bessere Erkenntnis des Sprachwerdens aufgebaut; der Textauswahl und dem Textverständnis wurde noch grössere Bedeutung beigelegt. Und mit der gründlicheren Behandlung und Durcharbeitung der Materie wuchs das Interesse der Schuljugend, die nunmehr auch solider gearbeitete Bücher in die Hände erhielt. 1886 konnte Körting daher in seiner *Encyklopädie und Methodologie der romanischen Philologie III,* 81 mit Recht behaupten, dass sich auf Gymnasien und Realgymnasien eine Wandelung zum Bessern vollzogen habe, und diese Wandelung namentlich auch in der Gestalt der Schulgrammatiken zum Ausdruck käme. Wissenschaftlicher angelegte Grammatiken, wie die von Kollmann, Knebel, Lücking, Plattner etc., verdrängen die Plötz'schen und ähnliche Bücher an allen gut geleiteten Anstalten. In Bezug auf die Auswahl und Behandlung der französischen Schullektüre bekunde sich das Streben nach Durchführung wissenschaftlicher Grundsätze, wie dies namentlich die Weidmann'sche Schulausgabensammlung zeige. Nur Unwissenheit und Bequemlichkeit lasse da und dort am alten Schlendrian festhalten, „womit man sich ein geistiges Armutszeugnis ausstelle, welches das achselzuckende Mitleid der Sachverständigen herausfordere". Von den Töchterschulen, wo es schon aus Mangel an geeigneten Lehrkräften beim Alten blieb, urteilte Körting auf Grund ihm sehr nahe gehender Erfahrungen: die auf ihnen übliche Unterrichtsmethode sei „nichts weiter als eine elende Dressur zu einer gewissen, oft überdies sehr fragwürdigen Sprechfertigkeit, eine Anleitung zum Parlieren in konventionellen Phrasen über triviale Dinge. Solcher Unterricht bringt selbstverständlich der Verstandes- und Charakterbildung nicht nur keine Förderung, sondern vielmehr schwere Schädigung; er richtet ab zu gedankenlosem Plärren und verführt zu hochmütiger Eingebildetheit auf vermeintliches Wissen und Können." (a. a. O. S. 87.) Körting konnte damals nicht ahnen, dass diese seine Kritik anderthalb Jahrzehnte später auf einen Teil unserer Knabenschulen mit grösserem Rechte als auf die höheren Mädchenschulen angewendet werden, und dass sich in dieser Zeit sogar ein (glücklicherweise französischer, aber unter deutschem Einflusse urteilender) Kultusminister zu der Anschauung

Digitized by Google

bekennen würde: *„On renoncera résolument à faire de l'enseignement des langues vivantes soit une gymnastique intellectuelle, soit un moyen de culture littéraire"*

Nichts liess am Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre des 19. Jahrhunderts eine derartige Rückentwicklung voraussehen, wie sie tatsächlich das letzte Decennium des 19. Jahrhunderts gebracht hat. Die jungen Vertreter der romanischen und englischen Philologie an den deutschen Hochschulen liessen es sich pflichtgemäss angelegen sein, die Grundlagen ihrer Wissenschaft anzubauen. Um eine historische Laut-, Formen-, Satz- und Verslehre des Französischen (und Englischen) zu gewinnen, war es vor allem notwendig, die in Handschriften vergrabenen, literarisch oder sprachlich bedeutsameren mittelalterlichen Texte in kritischen Ausgaben wieder an das Licht zu ziehen und ihre Sprache und Entstehung, ihren literarischen und sonstigen Wert zu prüfen. Erst nach fortgesetzter derartiger Arbeit konnten die weiteren Ziele erreicht, die neuen historischen Disziplinen mit wissenschaftlicher Gründlichkeit behandelt werden. Allmählich entwickelte sich dann immer deutlicher auch das Bedürfnis, das sprachliche Leben der modernen Umgangssprache und der heutigen Mundarten systematisch zu durchforschen, um auch daraus für das historische Sprachstudium und die allgemeine Sprachwissenschaft Gewinn zu ziehen. Ohne eine mit Hilfe mittelalterlicher Studien weiter ausgebildete historische Sprachkenntnis war aber ein genetisches Verständnis der heutigen Sprachweisen ausgeschlossen, selbst eine rein deskriptive Beschreibung derselben in Bezug auf ihre Gründlichkeit gefährdet. Die philologische Behandlung der französischen (und englischen) Klassiker des 17. und 18. Jahrhunderts konnte man vorerst getrost den Philologen und Literarhistorikern ihrer Heimat überlassen, die es an einem sorgsamen und vielseitigen Studium derselben nicht fehlen liessen, wenn auch bei ihnen gewisse Seiten infolge fehlender grammatisch-historischer Bildung zu kurz kamen und sie die Grenzpfähle nationaler Befangenheit oft nicht zu überschreiten vermochten. Schon die Unmöglichkeit, in Deutschland das nötige Material für derartige Untersuchungen zu finden, schreckte vor diesen nicht dringenden und geringen wissenschaftlichen Ertrag versprechenden Arbeiten ab. Und auch die Zuhörerschaft der neuphilologischen Professoren ermutigte nicht zu einem anderen Verfahren. Die jungen Leute, die sich dem Studium der neueren Philologie widmeten, namentlich die von Realanstalten kommenden, denen in Preussen

seit 1870 der Zugang zu diesem Studium eröffnet worden war, brachten einen wahren Abscheu vor allem, was nach Sprachmeisterei aussah, auf die Hochschulen mit. Altfranzösisch, Altprovençalisch, Alt- und Mittelenglisch und historische Darstellung von Lauten, Formen und Versbau etc. zog sie an; den praktischen Übungen der Lektoren gingen sie (und gehen sie heute noch) gern aus dem Wege. Nur unmittelbar vor den Prüfungsterminen erwachte in ihnen gezwungen das Bedürfnis, sich wieder etwas auch mit Sprachpraxis zu beschäftigen. In den Bibliotheken der neuphilologischen Seminare wurden die mittelalterlichen Texte und Übungsbücher zerlesen; die neueren Klassiker blieben unberührt, unaufgeschnitten. Und doch liessen es die Fachvertreter an den Universitäten keineswegs an Hinweisen auf die Notwendigkeit des Studiums auch der neueren Sprache und Literatur fehlen. Es herrschte aber allgemeine Begeisterung für die ungeahnte Aufschlüsse gebende, bisher fremde Welten erschliessende mittelalterliche Philologie, deren Bearbeitung auch einen raschen wissenschaftlichen Gewinn ermöglichte. Jedermann wusste, dass gründliche wissenschaftliche Sprach- und Literaturkenntnis ohne besondere Sprachfertigkeit möglich sei; Diez hatte dies ja selbst an seinem Beispiel bewiesen. Es war somit kein Wunder, wenn bei dieser allgemeinen Anschauung, und in natürlichem Rückschlage gegen die Jahrhundertelang vorausgegangene Sprachmeisterei trotz aller entgegenstehenden Prüfungsvorschriften es bei den Staatsprüfungen mit der praktischen Sprachkenntnis hin und wieder nicht allzu genau genommen, und die bessere wissenschaftliche Leistung als Ersatz für eine Sprechfertigkeit genommen wurde, von der man annahm, dass man sie sich nach vollendetem Hochschulstudium noch genügend aneignen könne, und von der man wusste, dass sie rasch wieder verloren ging, wenn nicht unausgesetzt weiter geübt wurde. Der deutsche Weltverkehr war ja noch vor ein paar Decennien verhältnismässig gering, und die Mehrzahl der Schüler der neuphilologischen Oberlehrer kam damals noch weniger wie heutzutage in die Lage, im späteren Leben auch mündliche Sprachfertigkeit gebrauchen zu können.

Mochte aber in der Geringschätzung der praktischen Sprachfertigkeit der Bogen in jener Zeit etwas überspannt sein, so war doch klar, dass die Bedürfnisse der Schule und des Lebens mit dieser Überspannung bald fertig werden würden. Die jungen Leute, die nach abgelegter Staatsprüfung in das praktische Lehramt traten, merkten gar bald, dass es doch eine traurige Sache sei als Lehrer

des Französischen und Englischen in Sprechfertigkeit hinter jungen Kaufleuten, Kellnern und Hotelpförtnern zurückzustehen und viel weniger als sie über das moderne Frankreich Auskunft geben zu können, ja unter Umständen von durch ausländische Bonnen oder sprachmeisterliche Privatlehrer erzogenen Schülern in Parlierfähigkeiten übertroffen zu werden. Das stolze Bewusstsein, im alten Frankreich, in der alten Sprache und Literatur und vielleicht selbst in den Klassikern unendlich besser Bescheid zu wissen, die fremden Sprachgesetze nicht nur zu kennen, sondern auch geschichtlich erläutern zu können, half namentlich dann über diese gerade der grossen Menge auffallenden Mängel nicht hinweg, wenn auf Realanstalten und Töchterschulen an den Lehrer die unabweisliche Pflicht herantrat, den Schülern beizubringen, was ihnen selbst fehlte oder wenigstens unverhältnismässige Schwierigkeit machte. Sehr bald mussten darum die jungen romanistischen und anglicistischen Universitätslehrer dahingehende Klagen ihrer früheren Hörer vernehmen, und wurde ihnen dadurch die Notwendigkeit klar, auch nach dieser Seite hin nach einer besseren Ausrüstung der neuphilologischen Studierenden zu sinnen. Und es fehlte bei ihnen weder an Verständnis, noch an dem guten Willen, den praktischen Bedürfnissen der Zeit und der zukünftigen Lehrer entgegen zu kommen. 1878 wies Trautmann, ein Schüler Böhmers, energisch auf die Phonetik hin, als ein Mittel, dem fremdsprachlichen Schulaussprachunterricht aufzuhelfen; in demselben Sinne war Böhmer schon früher in Strassburg tätig. Ten Brink bemühte sich gleichzeitig durch Vorlesungen über neufranzösische Klassiker und die französische Volksdichtung das Interesse seiner Höhrer auch für die neuere Literatur zu erwecken. Und was in Strassburg geschah, blieb auch an anderen Universitäten nicht unterlassen. Den Lektoren insbesondere, ihrer Ausbildung, Tätigkeit und Anstellung wurde ein erneutes und immermehr erhöhtes Interesse entgegengebracht. 1879 begründete ich mit G. Körting gerade um den Bedürfnissen der Schulmänner entgegenzukommen, unsere *„Zeitschrift für neufranzösiche Sprache und Literatur“*, in deren Programm (und später auch in der Ausführung) auch pädagogischen Fragen die gebührende Berücksichtigung zu teil wurde. Kölbing in seinen Englischen Studien unternahm auf meinen Rat, dieselben Wege einzuschlagen. Schon damals war uns klar, dass die Rücksicht auf die Schule die wissenschaftlichen Vertreter der neuphilologischen Fächer an den Universitäten dazu zwingen werde, das Schwergewicht ihres Unter-

richts allmählich auf die neueren Sprach- und Literaturperioden zu legen, und dieses Postulat, das neuerdings Vietor als das seine betrachtet, wurde von mir ein paar Jahrzehnte früher wiederholt auch öffentlich und amtlich ausgesprochen.[1]) 1882 veröffentlichte G. Körting seine *Gedanken und Bemerkungen zum Studium der neueren Sprachen*, worin bereits die später erfüllten Forderungen: Trennung des Französischen vom Englischen als Prüfungsfächer, Unterdrückung der Lehrbefähigung für Unterklassen, fakultative Aufnahme des Englischen in den Gymnasialunterricht, Einrichtung besonderer Professuren für Romanisch und Englisch gestellt, und auch Einrichtungen für neuphilologische Studierende im Auslande in Vorschlag gebracht wurden u. s. w. Universitäts- und Oberlehrer arbeiteten in dem angegebenen Zeitraume einheitlich dahin, dem neusprachlichen Unterrichte sein Bildungsziel zu erhalten, und gleichzeitig auch den praktischen Bedürfnissen nach Kräften entgegenzukommen.

Aber es war der neueren Philologie nicht vergönnt (um mit Tobler zu sprechen), in Ruhe auf diesen Wegen zu beharren, die damals zum Zwecke der Hebung des Standes und des Unterrichtes der Lehrer fremder lebender Sprachen eingeschlagen wurden (vergl. Tobler, *Vermischte Beiträge zur französischen Grammatik*, Leipzig 1899, Einleitung S. VI f.). Zwar waren die alten *Maîtres de langue* ausgestorben, aber noch wirkten an den höheren Unterrichtsanstalten Lehrer, die ein philologisches Studium der neueren Sprachen nicht kannten, und die mit kritischem Blick die Bestrebungen der jungen Neuphilologen verfolgten und nicht ohne Schadenfreude darauf achteten, wenn sie sich Blössen in der Sprachpraxis gaben, die bei der früheren Generation den Hauptinhalt des eigenen Könnens bildeten. Die in den leitenden Stellungen befindlichen klassischen Philologen begriffen oft nicht oder sahen ebenfalls mit scheelem Auge auf die Bestrebungen, dem neusprachlichen Unterrichte auch einen wertvollen Bildungsgehalt und die Aufgabe allgemeiner und besonderer geistiger Förderung beizulegen. Für sie blieb allzu oft der neusprachliche Unterricht die minderwertige Kunst der Abrichtung zu rein praktischen Zwecken; und von diesem Gesichtspunkte aus wollten sie ihn gestaltet sehen. Zu diesen offenen und versteckten Gegnern der inneren Hebung des neusprachlichen Unterrichts gesellten sich dann noch die Lehrer, die,

[1]) Es ist allerdings dabei zu beachten, dass wir unter der Behandlung, welche die neueren Sprach- und Literaturperioden an den Universitäten zu finden haben, wesentlich Verschiedenes verstehen.

Digitized by Google

auf Realanstalten von Sprachmeistern alten oder neueren Stils vorgebildet, an sich selbst niemals den Wert eines gründlichen Sprachunterrichts erprobt hatten, die den neuphilologischen Universitätsunterricht mit innerem Widerstreben, und mit der ständigen Angst, zu viel von ihm anzunehmen, über sich ergehen liessen, und die, nach der Staatsprüfung flügge geworden, auf den sprachmeisterlichen Bahnen ihrer Vorbilder weiter wandeln wollten. Das bischen widerwillig angenommener philologischer Firnis wurde von dieser Kategorie von Neusprachlern höchstens zum Aufputz des alten sprachmeisterlichen Zopfes verwendet. Und den Chorus bildete der grosse Tross der aussen stehenden Philister und Banausen, der in dem Schulunterrichte überhaupt den geistigen Bildungswert ausser Acht lässt, von ihm nur die äusserliche Abrichtung zu gewissen geistigen Fertigkeiten verlangt, und denen die Erlernung einer lebenden Sprache zu andern als zu Verkehrszwecken als eine Lächerlichkeit erscheint.

Der Ansturm dieser feindlichen Mächte erhielt eine unvorhergesehene Förderung von Wiesbaden aus, einer Stadt mit zahlreichem Fremdenverkehr, in der das praktische Können von Fremdsprachen darum besonders hoch bewertet wird, und deren gewerbtreibende Bevölkerung den fremden Bedürfnissen mit der den deutschen Badestätten eigenen Überschwenglichkeit entgegenzukommen gewohnt ist. An einer Realanstalt dieser Stadt wirkten Vietor und Kühn, von ihnen gingen im Jahre 1882 zwei kleine, die Sprachpraxis betonende Broschüren aus, von denen die eine, die Vietor'sche, in der Folgezeit eine Bedeutung annahm, die ihr bei ihrem Erscheinen niemand beilegte. Sie brachte, wie heut von den Reformern (s. Walter, *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts*, Marburg 1901, S. 2) selbst anerkannt wird, kaum etwas Neues. Und was Vietor in dem Schulunterricht als besonderes Ideal vorschwebte, der Ausgang des neusprachlichen Unterrichts von zusammenhängenden Texten, war in ruhiger, stiller Arbeit von Klotzsch fünf Jahre früher auf seiner Realschule mit aller Konsequenz verwirklicht worden, ohne dass man in weiteren Kreisen davon Notiz genommen hätte. Vietor verstand es aber bald, einen Kreis von Gesinnungsgenossen um sich zu sammeln; seine spätere Berufung an die Universität Marburg, die von ihm und Stengel ins Leben gerufenen und für seine Zwecke allmählich eroberten Neuphilologen-Kongresse, die von ihm begründeten Zeitschriften (*Phonetische Studien* und *Neuere Sprachen*), der glückliche Zufall, dass sich einige gewandte Männer fanden, die mit dem von ihm empfohlenen Verfahren auch wirkliche Erfolge

zeitigten, eine *ad hoc* geschaffene internationale Verbindung (die *Association phonétique*), die geschickte Heranziehung von Elementen, denen der philologische Betrieb der neueren Sprachen und die erziehenden Aufgaben des neusprachlichen Schulunterrichts fern lagen, dazu alle sonstigen Mittel einer modernen systematischen Propaganda, halfen den Vietor-Kühn'schen Bestrebungen zu Erfolgen, die weit über das berechtigte Mass hinausgingen. Die Preussischen Lehrpläne von 1891 gewährten ihnen, wenn auch in eingeschränktem Umfange, eine Art offizieller Anerkennung, die in den Lehrplänen von 1900 noch erweitert erscheint. Aus der anfänglich kleinen und oft mit Geringschätzung behandelten Gruppe von Sprachunterrichtsreformern, deren geistiger Zusammenhang mit dem ehemaligen Sprachmeistertum anfangs niemand entging, sind heute die beiden grossen Gruppen der sogenannten radikalen und der gemässigten Reformer hervorgegangen, die in der pädagogischen Literatur und auf den neuphilologischen Kongressen eine fast dominierende Stellung einnehmen, die aber keineswegs den in der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft vorwiegenden Anschauungen entspricht. Eine gewisse Indolenz, dann auch die Freude am Neuen, eine gewisse Bewunderung für den nicht immer fehlgehenden Eifer der Reformer, die von glänzenden Erfolgen sprachen, die man nicht kontrollieren konnte, bewogen die Mehrheit, eine wohlwollende abwartende Stellung einzunehmen. Erst als man bemerkte, dass mit dieser immer unduldsamer werdenden pädagogischen Bewegung auch ein stark materieller Zug verbunden war, dass die behaupteten oder verheissenen Erfolge keineswegs so glänzend ausfielen und so allgemein waren wie man erwartet hatte, dass eine ungeheuerliche Überschätzung methodischer Dinge auf Kosten des eigentlichen unterrichtlichen Kernes, namentlich seit Errichtung obligatorischer pädagogischer Seminarien einriss, erhob sich gegen die Prediger der sogenannten Reform ein immer lebhafterer Widerstand. Breymann's Übersichten am Schlusse seiner beiden Bibliographien (*Die neusprachliche Literatur von 1876—1893*, und *von 1894—1900*, Leipzig 1895 und 1900) lassen deutlich das Anwachsen dieses Widerstandes und das Wiedererwachen einer mehr wissenschaftlichen Richtung erkennen. Aber dieser Widerstand ist bisher ein isolierter, ungeschlossener geblieben; es wurde auf dieser Seite nur von Einzelnen mit den Waffen des Geistes gekämpft, während das Reformertum sich zu einer fest geeinten Gemeinschaft herausgebildet hat, die mit allen Mitteln einer

Oppositionspartei für ihre Sache kämpft. Der Neuregulierung des Berechtigungswesens scheint es vorbehalten zu sein, auch die in besonnerer Zurückhaltung gebliebenen und die spöttisch sogenannten Wissenschaftler fester aneinander zu schliessen und nunmehr mit gleichen Waffen und Mitteln den Kampf um den neusprachlichen Unterricht, seine Methode und seine Ziele, auszufechten. Und es ist dafür die höchste Zeit. Durch Zulassung der Abiturienten auch solcher Realanstalten, in denen der altsprachliche Unterricht gänzlich verschwunden ist, zu allen Universitätsstudien, ist dem Unterricht in den fremden lebenden Sprachen eine so hohe erziehende Aufgabe zugefallen, dass die vielen kleinlichen Methodentüfteleien, die in den letzten Dezennien die Köpfe unserer Schulmänner allzu sehr beschäftigt haben, zur absoluten Bedeutungslosigkeit herabsinken. Es handelt sich jetzt um die grosse Frage, ob der neusprachliche Unterricht wirklich einen solchen erziehenden und geistesbildenden Wert besitzt oder anzunehmen vermag, dass er mit Recht als ein Ersatz für den altsprachlichen Unterricht hingenommen werden kann. Vermag er diese Probe nicht zu bestehen, dann wird es auch um die Gleichberechtigung der ihn in ihren Mittelpunkt stellenden Anstalten bald geschehen sein, und wird das Ansehen des Faches und seiner Vertreter für lange Zeit, wenn nicht für immer, in seine alte minderwertige Stellung zurückgedrängt werden. Ein zu rein praktischen Zielen erteilter Sprachunterricht bedarf keiner Neuphilologen. Es ist das erste Mal, dass der neusprachliche Unterricht vor eine so hohe Aufgabe gestellt ist. Zweifellos kann er sie nicht lösen, wenn er dem — bewusst oder unbewusst — einem krassen Utilitarismus huldigenden oder wenigstens zu ihm hintreibenden extremen Reformertum ausgeliefert wird. Aber auch das einem schwächlichen Opportunismus huldigende, gemässigte Reformertum, das methodischen, äusserlichen Dingen vielfach ebenfalls einen zu hohen Wert beilegt, kann nicht zum Siege des Gedankens führen, in den neuen Fremdsprachen den alten Sprachen ein wirklich gleichwertiges Bildungsmittel gegenüber zu stellen. Dazu bedarf es einer Vertiefung, einer Verinnerlichung des Unterrichts, wie sie nur wissenschaftlicher Geist und wissenschaftliche Auffassung gewähren und ein wirklich harmonisches Zusammengehen von Universitätslehrern und im praktischen Unterrichte stehenden Lehrern erreichen kann. Die praktischen Zwecke des neusprachlichen Schulunterrichts, zu deren Berücksichtigung die heutigen Verhältnisse gebieterisch zwingen, brauchen auch bei An-

streben dieses hohen idealen Zieles keineswegs ausser Acht gelassen oder auch nur vernachlässigt zu werden.

Auf dieses Ziel aber hinzuarbeiten und die Richtigkeit des eben Vorgetragenen zu erweisen, wird die vornehmste Aufgabe unserer *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* bilden.

Königsberg i. Pr. Koschwitz.

H. Sweet's Stellung zur sogenannten Reformmethode.

I.

In einem vor kurzem veröffentlichten Buche: *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners* (London, J. M. Dent & Co., 1899, XV und 280 S.) versucht H. Sweet die allgemeinen Grundsätze festzustellen, auf denen eine vernünftige Methode zur Erlernung fremder Sprachen aufgebaut sein muss. Unter *practical study of languages* versteht er die Erlernung irgend einer lebenden oder toten Sprache zum Zwecke der Beherrschung derselben in Wort und Schrift im Gegensatz zu dem *theoretical study of languages*, welches die historische Entwickelung einer Sprache und die etymologische Erforschung ihres Wortschatzes zum Gegenstande hat.

Die Reformer, die auf die Anerkennung ihrer Bestrebungen durch das Ausland sehr stolz sind, selbst wenn ihnen dasselbe amtlich bescheinigt, dass ihre mechanische Methode jede Geistesbildung ausschliesst (s. u. das Circular des französischen Unterrichtsministers M. Leygues), rechnen auch Sweet zu den ihrigen, und in der Tat sieht er die Beherrschung der modernen Umgangssprache zwar nicht, wie viele Reformer, als höchstes und einziges, wohl aber als nächstes Ziel der Spracherlernung an; die Einführung in die Literatur des fremden Volkes und demgemäss auch in die literarische Sprache kommt für ihn erst in zweiter Reihe in Betracht. Um so bemerkenswerter ist es, dass Sweet, obwohl er von dem Standpunkte der Reformer ausgeht, doch in dem genannten Buche fast alle als unfehlbar gerühmten Grundsätze und Kunstmittel der „natürlichen" und „direkten" Methode als Trugschlüsse und Fehlgriffe verwirft, hochgepriesene Lehrmittel, wie Vietor-Dörr's

Englisches Lesebuch als unpraktisch und verfehlt hinstellt und die Überreform der letzten Jahre, die von Grammatik und Übersetzen nichts mehr wissen will, entschieden zurückweist. Er präzisiert seine Stellung in dem Streite über die beste Unterrichtsmethode kurz in der Vorrede (p. VII) mit den Worten: „*My attitude towards the traditional methods is, as will be seen, a mean between unyielding conservatism on the one hand and reckless radicalism on the other. There are some fundamental principles on which I insist, whether they are popular or not, such as basing all study of language on phonetics, and starting from the spoken rather than the literary language. But, on the other hand, the reader will find that while I agree with the Continental reformers in condemning the practice of exercise-writing and the use of a priori methods such as Ahn's, I refuse to join with them in their condemnation of translation and the use of grammars*". Im weiteren Verlaufe des Buches geht er dann auf die einzelnen Fragen des näheren ein.

Da es nicht möglich ist, den reichen Inhalt des Sweet'schen Buches in Kürze zu skizzieren, will ich im folgenden wenigstens diejenigen Partien hervorheben, die in dem gegenwärtigen Streite der Methoden von besonderem Interesse sind. Ich werde dabei soweit wie möglich Sweet selbst sprechen lassen, ohne ihn doch wörtlich zu übersetzen. Er spricht ruhig, sachlich[1]), aus einer langjährigen Erfahrung und einer umfassenden Sprachkenntnis heraus; seine Beispiele sind nicht blos dem Englischen, Deutschen und Französischen, sondern oft auch dem Gälischen, Finnischen, Arabischen oder Chinesischen entnommen. Manches hätte zwar schärfer gefasst und klarer disponiert werden können; nicht mit allen seinen Ansichten wird man sich einverstanden erklären. Immer aber sind seine Darlegungen beachtenswert und anregend; sein Buch bietet daher einen willkommenen Anknüpfungspunkt zur Erörterung einiger methodischer Fragen des fremdsprachlichen Unterrichts, die gerade jetzt im Mittelpunkte der Diskussion stehen.

[1]) Die gelegentlich eingestreuten Ausfälle gegen die deutsche Wissenschaft (S. 99, 230, 263 f.), die von der neidlosen Anerkennung deutscher Mitarbeit durch seine Landsleute Furnivall, Skeat u. a. so unvorteilhaft abstechen, hätte Sweet besser vermieden. Wenn er sich darüber ärgert, dass die Mehrzahl der wissenschaftlichen Publikationen auf dem Gebiete der englischen Philologie den Stempel *Made in Germany* trägt, so sollte er, anstatt dem *inevitable German* zu zürnen, der fern vom Lande unter ungünstigen Verhältnissen die reichen Schätze der älteren englischen Literatur ausbeutet, lieber dafür sorgen, dass seine Landsleute

Digitized by Google

In den ersten Kapiteln seines Buches (*Phonetics — Phonetic Notation — Foreign Alphabets — Varieties of Pronunciation — General Study of Phonetics*) weist Sweet auf den hohen Wert der Phonetik hin, die für jedes Sprachstudium ebenso unentbehrlich sei, wie die Mathematik für die Physik und Astronomie. Das Studium der Phonetik mache uns unabhängig von einem Aufenthalt im Auslande und von Lehrern fremder Nationalität. Ein phonetisch gebildeter Engländer vermöge seinen Schülern eine bessere Aussprache des Französischen beizubringen als ein unphonetischer Franzose (S. 48), eine Auffassung, die mir doch etwas zu optimistisch erscheint. Sehr richtig dagegen bemerkt Sweet (S. 4), dass die Phonetik durchaus keine Errungenschaft der neuesten Zeit ist, denn zu allen Zeiten hat man sich mit ihr beschäftigt. Schon die alten Griechen und Römer und namentlich die Sanskritgrammatiker haben praktische Phonetik getrieben; allerdings hat man erst in neuerer Zeit versucht, die Phonetik auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen. Um so befremdender ist es, dass Sweet (S. 46) von der Experimentalphonetik, die doch erst in Wahrheit eine wissenschaftliche Grundlage für alle phonetischen Beobachtungen und Forschungen schafft, nichts wissen will. Er meint, die (noch in der Entwickelung begriffene!) Experimentalphonetik habe nicht das gehalten, was sie versprochen; behauptet, sehr mit Unrecht, sie sei nicht imstande, die Vokalstellungen genau zu bestimmen, noch auch die Tonhöhe der gesprochenen Vokale und die Intonationen der natürlichen Rede anzugeben; überall, wo man wirkliche Belehrung nötig habe, lasse uns die Experimentalphonetik im Stiche und dergl. mehr. Ferner wirft er, man errät nicht, auf Grund welcher Beobachtungen, ein, dass die meisten Experimentalphonetiker keine genügende praktische Beherrschung der Laute (*no adequate practical knowledge of phonetics*) zeigen und z. B. nicht imstande seien, einen Vokal zu dehnen, ohne ihn zu verändern. Dieser und die weiteren Einwürfe, dass manche von ihnen ihre eigene unvollkommene Aussprache fremder Sprachen als mustergiltig ansehen und dass sie nicht einmal die einfachste phonetische Schrift zu schreiben vermögen, werden für gewöhnlich gerade von den Experimentalphonetikern gegen die Elementarphonetiker erhoben. Allem Anscheine nach sind die gegenwärtigen Experimentalphonetiker Sweet nur aus

ein etwas grösseres Verständnis und Interesse für ihre eigene Sprache und Literatur zeigen und die auf Erschliessung derselben hingerichteten Bestrebungen einzelner Auserwählter unter ihnen etwas tatkräftiger unterstützen.

Digitized by Google

sehr fragwürdigen Schilderungen bekannt[1]). Auch die weiteren Behauptungen, die Apparate der Experimentalphonetiker seien zu kostspielig und schwer zugänglich, zu empfindlich und kompliziert, es erfordere eine gewisse Übung, in das Mundstück eines Phonographen zu sprechen, ohne dass die Stimme unverständlich oder unnatürlich werde, verraten, dass Sweet von dem gegenwärtigen Stande der Experimentalphonetik, die in eine praktische und eine streng wissenschaftliche zerfällt, keine rechte Vorstellung hat. Für die wissenschaftliche Forschung, bei deren Vertretern lautakrobatische oder nur lautgymnastische eigne Virtuosität völlig gleichgiltig ist, sind die letzten seiner Einwürfe schon darum hinfällig, weil die eigentlich grundlegenden Versuche immer nur von wenigen Bevorzugten angestellt werden. Und wenn gegenwärtig manche Ergebnisse der Experimentalphonetik noch unzulänglich sein mögen, so muss sie dies Schicksal eben mit allen übrigen Wissenschaften teilen. Aber von ihr sind fortwährend neue und immer vertieftere Erkenntnisse zu erhoffen, während die von Sweet vertretene „Elementarphonetik" gegenwärtig mit ihrem Latein ziemlich zu Ende ist und nur für diejenigen ihrer Aufstellungen eine dauernde Anerkennung erwarten darf, die von der wissenschaftlichen, d. h. experimentellen Forschung bestätigt werden.

In dem Abschnitte „*Phonetic Notation*" (S. 9ff.) setzt Sweet die Vorzüge einer phonetischen Transskription für die klarere Auffassung der einzelnen Laute und des gesprochenen Wortes auseinander, stellt die Anforderungen auf, die eine zuverlässige phonetische Umschrift erfüllen muss und bespricht einzelne Umschriftsysteme. Dass er die Transskription des *Maître phonétique* nicht annehmen will (S. 20), wird niemanden verwundern; denn, obwohl Passy's Schrift im wesentlichen auf Sweet's eigenem System beruht, sind doch gerade die von Passy herstammenden Neuerungen, so z. B. die unpraktische Bezeichnung der Vokallänge durch einen dem Vokal folgenden Doppelpunkt, höchst unglücklich gewählt. Passy's Hoffnung, dass seine Transskription bei den Sprachforschern aller Länder Annahme finden werde, kann deshalb auch Sweet

[1]) Ich verweise Sweet, wie auch die Leser dieser Zeitschrift, die sich kurz über die wichtigsten neueren Arbeiten auf dem Gebiete der Experimentalphonetik orientieren wollen, auf einen von Prof. John G. M'Kendrick F. R. S. am 13. Sept. 1901 zu Glasgow vor der physiologischen Sektion der British Association gehaltenen Vortrag „*Experimental Phonetics*", der mit 22 Abbildungen in No. 1678 (Dezember 26, 1901) der *Nature* veröffentlicht ist.

Digitized by Google

nicht teilen. Vielmehr erwartet er mit Recht eine allmähliche Einigung vom „*survival of the fittest*". Sehr richtig bemerkt er ferner (S. 18, 25) in Übereinstimmung mit Bremer und Koschwitz (s. Jahresber. über die Fortschr. d. rom. Phil. V, I, 41), dass ein Universalalphabet, welches für sämtliche Sprachen der Welt ausreichen will, viel zu kompliziert sein müsse, als dass es praktisch verwendbar wäre. Beschränke man sich auf eine einzelne Sprache, dann sei es viel leichter, alle Lautnüancen derselben durch klare, einfache Zeichen phonetisch zu fixieren.

Den ersten Unterricht in der fremden Sprache will Sweet ausschliesslich an phonetischen Texten geben. Erst nachdem man die Lautbildung im einzelnen genau erfasst hat und die fremde Aussprache sicher beherrscht, sei der Übergang zur gewöhnlichen Orthographie geboten. Für den Schulunterricht wird es aber doch, wie ich glaube, immer seine Bedenken haben, wenn man die phonetische Umschrift weiter ausdehnt, als unbedingt erforderlich ist und den Schülern zusammenhängende phonetische Texte in die Hand giebt. Sweet weist (S. 10) selbst darauf hin, dass es in jeder, auch der willkürlichsten Orthographie, eine grosse Zahl von Wörtern giebt, die man auch in phonetischer Schreibung nicht viel anders wiederzugeben vermöchte. Wenn man beim Elementarunterricht von solchen Wörtern ausgeht und ganz allmählich fortschreitend die kleineren und grösseren Abweichungen der üblichen Orthographie von der phonetischen Schrift durchnimmt, immer unter Hervorhebung der gleichmässigen Erscheinungen und Zurückstellung der selteneren Ausnahmen, dann müsste man meiner Meinung nach auch im Schulunterricht ganz bequem mit der üblichen Orthographie auskommen und könnte die phonetische Umschrift, wo sie überhaupt nötig ist, auf das Wörterbuch beschränken.

In Kapitel VII: *Begin with the Spoken Language* (S. 50 ff.) stellt Sweet als Grundsatz auf, dass alles theoretische oder praktische Sprachstudium auf der gesprochenen Sprache begründet sein müsse, denn die gesprochene Sprache sei die wesentliche Quelle der Schriftsprache, und die literarische Sprache enthalte zu viel überflüssige Wörter und Redewendungen, deren sich die Umgangssprache längst wieder entledigt habe, so dass diese klarer, bestimmter, einfacher und darum leichter erlernbar sei als die Literatursprache (S. 52). Es sei darum verkehrt, wenn man die Erlernung des Englischen mit dem *Vicar of Wakefield* oder W. Irving's *Sketchbook* beginne und dann zu Shakespeare's Dramen

Digitized by Google

übergehe, allenfalls noch ein paar *colloquialisms* aus dem *Punch* oder Dickens hinzunehme (S. 53).

Gewiss ist es für den Anfangsunterricht in der fremden Sprache, mag er in den unteren oder in den oberen Klassen beginnen, von Vorteil, wenn man sich auf die einfacheren Formen der Umgangssprache, auf den Wortschatz der täglichen Umgebung beschränkt. Leider aber wird auch dieses an sich vernünftige, übrigens durchaus nicht neue Verfahren, wertlos, wenn die Reformer in ihrer Prinzipienreiterei es auf die Spitze treiben und das Schulzimmer, das doch für einen Tertianer oder Sekundaner nicht allzuviel Anziehendes hat, in den Mittelpunkt des ganzen Daseins stellen, oder das Aufstehen und Niedersetzen, den Gang zur Tafel und zurück, das Ergreifen der Kreide, das Schreiben an der Tafel und das Wegwischen des Geschriebenen etc. zum Gegenstande geistloser Gespräche und Konjugationsübungen machen, oder wenn sie an der Hand steifer, kunstloser Bilder den gesamten Sprachschatz des ländlichen Lebens, alle Verrichtungen der Landwirtschaft, die ein Städter selten oder gar nicht zu Gesichte bekommt, oder alle Gerätschaften eines Zimmers, alle Teile eines Schiffes u. s. w. in voller Ausführlichkeit den Schülern bis zum Überdruss einprägen. Auch in der Erlernung der Umgangssprache und des Wortschatzes des täglichen Lebens muss man Mass halten, alles Überflüssige und Entbehrliche bei Seite lassen und den Schüler recht bald durch allmähliche Übergänge in die Literatursprache einführen. Natürlich nicht sofort zu Shakespeare; aber die Auswahl ist in der englischen wie in der französischen Literatur so gross, dass ein stufenweises Fortschreiten vom Bekannten zum Unbekannten, vom Alltäglichen zum Literarischen, vom Modernen zum Klassischen ohne Mühe sich erreichen lässt.

In Kapitel IX: *General Principles of Method* (S. 70 ff.) bespricht Sweet allgemeine methodische Fragen. Weil bei der Erlernung einer fremden Sprache unter ausschliesslicher Benutzung von Grammatik und Wörterbuch manche unleugbare Missstände sich einstellen, wollen einige Reformer das Kind mit dem Bade ausschütten und nicht nur Grammatik und Wörterbuch, sondern überhaupt jede wissenschaftliche Methode aus der Spracherlernung verbannen. Die fremde Sprache soll nach der „natürlichen Methode" erlernt werden, in derselben Weise, wie die Kinder ihre Muttersprache lernen. Diese Enthusiasten vergessen, wie Sweet (S. 75) sehr richtig hervorhebt, dass die Erlernung der

Digitized by Google

Muttersprache durch die Kinder unter ganz anderen Bedingungen vor sich geht, als das spätere Studium einer fremden Sprache. Die Muttersprache erlernen wir als Kinder und widmen ihr unsere ganze Zeit. Unser Geist ist noch frei, unsere Geisteskräfte frisch und unverbraucht. Wir lernen neue Worte zugleich mit neuen Begriffen und gar oft ist das Wort erst der Schlüssel zum Begriff, so dass der Vorgang der Worterlernung ausserordentlich lebhaft und interessant ist. Der Prozess der Spracherlernung durch die Kinder hat aber auch grosse Nachteile. Vor allem kostet er unendlich viel Zeit, und trotzdem sind die Resultate dieser „natürlichsten" aller Methoden höchst unvollkommen; denn trotz der Nachhilfe durch den Schulunterricht und durch die Übung des täglichen Lebens giebt es doch immer verhältnismässig nur wenige Menschen, die ihre Muttersprache wirklich vollkommen beherrschen.

Wenn wir nun im späteren Leben eine fremde Sprache erlernen wollen, so sind wir den Kindern gegenüber zunächst in mancher Beziehung im Nachteile. Die Nachahmungsfähigkeit und der Wunsch, sie in Thätigkeit zu setzen, hat abgenommen; der Geist hat seine Frische und seine Empfänglichkeit für neue Eindrücke eingebüsst. Das grösste Hindernis aber für den Erwachsenen, der eine fremde Sprache erlernen will, ist, dass er bereits eine andere Sprache gelernt hat, seine Muttersprache. Beim Erlernen einer fremden Sprache muss er gleichsam versuchen, die andere, die Muttersprache zu vergessen und zu verlernen. Wenn er einen fremden Laut auszusprechen versucht, wird seine Zunge immer in die Stellung des nächstverwandten Lautes der Muttersprache zurückfallen, und ähnliches geschieht bei der Wortstellung, der grammatischen Konstruktion im allgemeinen und dem ganzen Gerüst der Sprache. Andererseits aber ist der Erwachsene dem Kinde gegenüber auch im Vorteile. Sein Geist ist bereits ausgebildet; er ist der Generalisierung und der Abstraktion fähig. Er besitzt eine viel umfassendere und genauere Kenntnis der Dinge und Begriffe, die durch Worte und ihre Verbindungen dargestellt werden. Er besitzt auch eine grössere Fähigkeit der Konzentration und der methodischen Ausdauer.

Wenn man darum will, dass Erwachsene eine fremde Sprache nach derselben „natürlichen Methode" erlernen sollen, nach welcher die Kinder ihre Muttersprache lernen, dann versetzt man den Erwachsenen in die Lage eines Kindes, die er doch nicht mehr ausnutzen kann, und beraubt ihn zugleich der Vorteile, die ihm seine

bisherige geistige Ausbildung gewährt. Diese Vorteile sind die Fähigkeit zu analysieren und zu generalisieren, d. h. Grammatik und Wörterbuch zu gebrauchen (S. 76).

Die natürliche Methode verlangt ferner, wenn sie erfolgreich sein soll, unbedingt einen Aufenthalt in dem Lande, in dem die Sprache gesprochen wird. Aber ein solcher Aufenthalt im fremden Lande hat für die Spracherlernung auch wieder seine besonderen Schattenseiten. Es ist darum ebenso töricht, wenn man davon alles Heil erwartet. Auch ein Aufenthalt im Auslande ohne vorhergehende sorgfältige Vorbereitung und ohne fortgesetztes systematisches Studium von Grammatik und Wörterbuch führt zu nichts, wie man am besten an ungebildeten Erwachsenen sehen kann, die oft nach langjährigem Aufenthalte im fremden Lande die Sprache desselben nur radebrechen (S. 77). Ebenso zweifelhaft ist der Nutzen der Unterhaltung mit Angehörigen fremder Nationalität in der Heimat (S. 78 ff.).

Im Kapitel X: *Special Principles of Method* (S. 93 ff.) kommt Sweet unter anderem darauf zu sprechen, ob bei der Spracherlernung einzelne Sätze oder zusammenhängende Stücke vorzuziehen seien (S. 100 ff.). Er gibt zusammenhängenden Texten den Vorzug, weil in diesen die Bedeutung der einzelnen Wörter und Sätze klarer zum Ausdruck komme als in Einzelsätzen. Nur für die Beispiele der grammatischen Regeln will er die Einzelsätze gelten lassen; doch müsse man darauf achten, soweit wie möglich nur solche Sätze zu gebrauchen, die in der Tat die Loslösung aus ihrem Zusammenhange vertragen, wie z. B. der Satz: *The sun rises in the east and sets in the west*, der eine bestimmte, klare Tatsache in verständlicher Form ausspricht und daher einem *connected text* gleich steht. Leider verstossen in den Grammatiken namentlich diejenigen Beispiele, die aus der literarischen Sprache entnommen sind, gar oft gegen diese Forderung.

Ich glaube, bei der Frage, ob Einzelsätze oder zusammenhängender Text, liegt, wie so oft, das Richtige in der Mitte. Es ist ja klar, dass die Methoden von Ollendorf und anderen, bei denen die Einzelsätze den Schüler während der ganzen Lehrzeit begleiten, ihre grossen Unzuträglichkeiten haben und den Lernenden auf die Dauer ermüden. Jeder, der noch nach dem kleinen und grossen Plötz sein Französisch gelernt hat, wird aus eigener Erfahrung wissen, wie freudig die wenigen dort eingestreuten zusammenhängenden französischen oder deutschen Stücke begrüsst und durch-

gearbeitet wurden. An einem zusammenhängenden Stücke kann man, selbst wenn eine bestimmte einzelne Regel dabei seltener zur Anschauung kommt, den ganzen Charakter der Sprache viel klarer und leichter erfassen. Wenn man aber jetzt in der Reaktion gegen dieses Übermass von Einzelsätzen so weit geht, dass man dem Schüler vom ersten Augenblicke an nur zusammenhängende Stücke bietet, dann fehlt man ebenso sehr nach der andern Seite. Denn ein derartiges für den Anfänger bestimmtes zusammenhängendes Stück muss entweder so lächerlich einfach und nichtssagend sein, dass es den Schüler nicht interessiert, oder es enthält so viel für den Anfänger überflüssige Wörter und Redewendungen, so viel grammatische und sonstige Schwierigkeiten auf einmal, dass der Anfänger verwirrt wird und sie nicht bewältigen kann. Es muss fast jedes Wort und jeder Ausdruck ausführlich erklärt, das Lesestück so lange und so oft durchgearbeitet werden, dass es für den Schüler wiederum jedes Interesse verliert. Die Möglichkeit, die Einzelheiten der fremden Aussprache und die Schwierigkeiten der Grammatik angemessen abzustufen und auf verschiedene Pensen zu verteilen, ist bei der ausschliesslichen Verwendung von zusammenhängenden Texten abgeschnitten. Ein Erwachsener, der sich möglichst schnell in eine fremde Sprache einarbeiten will, etwa ein Student, der Alt- oder Mittelenglisch treiben will, kann sehr wohl unter Benutzung von Grammatik und Wörterbuch sofort an leichte, zusammenhängende Texte herangehen, aber für den Anfangsunterricht in Schulen sind unbedingt Einzelsätze vorzuziehen, weil nur diese ein allmähliches systematisches Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren und die Ausscheidung alles Überflüssigen am Beginn des Unterrichts gestatten. Natürlich dürfen es nicht planlos aus dem Zusammenhange gerissene Einzelsätze sein, sondern solche, die in sich klar und verständlich sind und dem Gesichtskreise des Schülers nahe liegen. Sobald als möglich aber müssen, schon in dem elementaren Kursus, auch kurze, leicht verständliche zusammenhängende Stücke unter die Einzelsätze eingeschoben werden, und nachdem der Schüler erst einmal die wichtigste Grundlage der fremden Sprache erlernt hat, sollten sorgfältig ausgewählte zusammenhängende Stücke die Regel bilden und zuletzt ausschliesslich zur Verwendung kommen.

Übrigens warnt Sweet selbst an einer späteren Stelle (S. 169) davor, dass man die Reaktion gegen den Gebrauch von Einzelsätzen beim Unterricht zu weit treibt; denn eine Sammlung von Einzel-

sätzen, von denen jeder an und für sich gut ist, d. h. aus dem Zusammenhange losgelöst werden kann, ohne unverständlich zu werden, sei besser als ein zusammenhängender Text, dessen Sprache unverständlich und dessen Inhalt ungeeignet ist, oder als ein Dialog, der in Wirklichkeit aus zusammenhangslosen Bemerkungen besteht. So ist z. B., wie Sweet im Anschluss daran (S. 170) hervorhebt, „ein grosser Teil von Vietor und Dörr's Englischem Lesebuch infolge der übermässigen Verwendung von Kinderreimen und Rätseln nichts weiter als eine Sammlung von Einzelsätzen, noch dazu in archaischem Englisch". Er beweist dies im einzelnen durch den Abdruck einiger von den zahlreichen Kinderreimen, kleinen Gedichtchen, Sprichwörtern, Rätseln u. s. w. des Vietor-Dörr'schen Lesebuchs unter jedesmaliger Hervorhebung der darin vorkommenden veralteten und gegen den modernen Sprachgebrauch verstossenden Wörter und Redewendungen. In der Tat ist es mir unverständlich, wie man, ganz abgesehen von dem schlechten Englisch, solch läppisches Zeug wie *Swan swam over the sea, Swim, swan, swim. Swan swam back again, Well swum, swan* oder *Solomon Grundy Born on a Monday* etc. oder *Molly, my sister, and I fell out* etc. deutschen Schülern zu bieten wagt.

Auf S. 115ff. spricht Sweet über ein anderes Steckenpferd der Reformer, die Herleitung der Grammatik aus der Lektüre. Weil die Kinder bei Erlernung der Muttersprache keine gedruckte Grammatik zur Hand nehmen, so wollen manche Vertreter der „natürlichen" und „direkten" Methode die Grammatik auch aus dem Anfangsunterricht der Schulen ganz verbannen und die Schüler dahin bringen, dass sie die Regeln der Grammatik aus den von ihnen gelesenen Texten selbst herleiten. Dieses Verfahren kostet natürlich wiederum sehr viel Zeit. Um grammatische Regeln aufzustellen, müssen die Schüler Beispiele sammeln, und zwar recht viele Beispiele, und der Lehrer muss dieselben auf ihre Richtigkeit hin durchsehen; man hat für diese Beispielsammlungen bereits die Benutzung von Heften mit vorgedrucktem Schema in Anregung gebracht. Aber die so aus den Texten von den Schülern gesammelten und vom Lehrer durchgesehenen Beispiele reichen, wie Sweet fortfährt, noch nicht für alle grammatischen Regeln aus; sie müssen durch Beispiele aus anderen, von den Schülern nicht gelesenen Texten ergänzt werden. Kurz, der Lehrer wird es schliesslich für geraten halten, die Arbeit selbst zu tun, und zuletzt wird ihm vielleicht ein glücklicher Gedanke aufdämmern. Warum

Digitized by Google

soll man das ganze Ding nicht drucken lassen? Das Buch könnte für andere Lehrer brauchbar sein und es würde Geld einbringen. Wenn es aber dann gedruckt ist, wird der Verfasser zu seinem nicht geringen Erstaunen finden, dass er nichts weiter gethan hat, als zu den zahlreichen bereits vorhandenen Grammatiken eine neue hinzuzufügen.

Auf diese einfache Weise führt Sweet die Methode der „selbsterfundenen" Grammatik, die doch nichts anderes ist als ein „Spielen mit der Grammatik", ad absurdum.

Königsberg i. Pr. Max Kaluza.

Victor Hugo als Dichter für Haus und Schule.

Es wird eine geraume Zeit, nachdem die Flut der Centenarschriften über Victor Hugo sich verlaufen hat, noch hingehen müssen, bevor sich mit einiger Sicherheit erkennen lassen wird, ob und in welchem Masse diese Überschwemmung dem literarhistorischen Arbeitsfelde befruchtende Stoffe zugeführt hat. Soviel scheint allerdings von vornherein gewiss zu sein, dass ein endgültig abschliessendes, in allen wichtigeren Einzelheiten für die spätere Zeit bindendes Urteil über Hugo gerade jetzt nicht formuliert werden dürfte. Ist doch mit dem von Paul Meurice am Vorabend des 100. Geburtstages des Dichters herausgegebenen letzten Bande[1]) seiner *Œuvres posthumes* die Arbeit des unermüdlichen, vielleicht etwas zu gewissenhaften literarischen Testamentsvollstreckers anscheinend nicht abgeschlossen, sei es nun, dass er aus den noch vorhandenen Manuskripten Zusätze für ev. Neuausgaben gewinnen, sei es, dass er sein Material in anderer Form der Öffentlichkeit übergeben will. Zur richtigen Abschätzung eines Riesenwerkes, wie es jetzt in den fast ein ganzes Jahrhundert ausfüllenden Publikationen vorliegt, bedarf es eines Standpunktes von grösserer zeitlicher Entfernung, als die Gegenwart ihn darbietet. Auch andere Umstände erschweren im gegenwärtigen Augenblicke ein bestimmtes, gerechtes Urteil. Der immer, zumal in Frankreich stark dekorative

[1]) V. Hugo, *La dernière Gerbe*. Paris, Calman Lévy, 1902.

Digitized by Google

und dort auch meist politisch gefärbte Charakter solcher Erinnerungsfeste pflegt die literarischen Kundgebungen entweder in gleichem Sinne zu beeinflussen oder aber zu besonderer Opposition herauszufordern. Ein harmonischer Ausgleich zwischen den heute noch vielfach dissonierenden Stimmen der literarischen Kritik und dem Tone der jüngsten offiziellen und nationalen Manifestation bleibt der Zukunft vorbehalten. Während in letzter Zeit das Ansehen Hugo's unter einer gewissen Unterschätzung zu leiden hatte, stand die grosse Woche des mit Staatsmitteln inaugurierten „Centenaire" allgemein unter dem Einflusse einer gehobenen Feststimmung, einer patriotischen Schwärmerei, des allgemeinen Volksjubels über den grossen Bürger, den „grössten Dichter Frankreichs", „das umfassendste Genie unserer Zeit", für dessen heroische Gestalt Vergleiche mit Homer, Äschylus, Pindar, Theokrit, Juvenal,[1]) mit Goethe, Shakespeare, Dante[2]) den begeisterten Lobrednern gerade gut genug dünkten. Die *Hugolâtrie* war wieder einmal populär geworden, das Centenaire wurde zu einer grossartigen Apotheose; *„en littérature"*, äusserte sich ein Korrespondent des *Temps*,[3]) *„l'Hugolâtrie est une religion qui vaut mieux que bien d'autres"*. Indes, wenn auch dieser ganze Taumel, dazu besonders die Errichtung des Hugomuseums in dem alten Hause an der Place des Vosges,[4]) in welchem der Dichter einst eine Reihe seiner besten Werke schrieb, die in Aussicht genommene systematische Aufhäufung aller Kleinigkeiten, die durch den äusserlichen Zusammenhang mit seiner gefeierten Person geweiht sein sollen,

[1]) *„Il est épique comme Homère et tragique comme Eschyle. Il a l'harmonie de Pindare, la fraîcheur de Théocrite et la verve de Juvenal"* (M. Leygues in seiner Rede im Panthéon, *Le Temps*, 27. Febr. 1902). Die Ansprache des Unterrichtsministers war in dem grossen Redeturnier der Festtage, soweit man nach dem gedruckten Texte urteilen darf, oratorisch die beste Leistung, nicht originell, aber ein treues Echo echt Hugo'scher Rhetorik, in welchem die für den Dichter charakteristische *„note personnelle"*, der lapidare Pomp seines Stils, deutlich wiederklang.

[2]) *„Mes chers confrères, c'est en le voyant dans l'apothéose, rayonnant comme Dante, Goethe, Shakespeare, sous la divine clarté d'Homère, que nous nous levons tous pour crier: „Gloire! gloire immortelle à Victor Hugo"*. (Léon Dierx in der von Cat. Mendès auf dem Banquet der Dichter verlesenen Rede, *Temps*, 3. März 1902.)

[3]) 23. Fév. 1902.

[4]) Ein Aufsatz über, *„Les logis de V. Hugo à Paris"*, von André Hallays steht in der *Revue Hebdomadaire* des *Journal des Débats*, 24. und 31. Jan. 1902, p. 171, resp. 220 ff.

Gefahren heraufzubeschwören drohen, wie sie die Shakespearomanie und die Goethephilologie der besonnenen Literaturbetrachtung gebracht haben,[1]) so ist doch nach der Wirkung, die frühere Hugofeste in Frankreich gehabt haben, mit Sicherheit anzunehmen, dass auch diesmal mit dem Glanz und Lärm der Feiertage die Getühle auf das alltägliche Niveau zurücksinken werden. Die Unternehmer des Centenaire 1902 hatten ja ihre Vorläufer im Jahre 1881, als ganz Paris und Frankreich dem greisen Dichter lärmend huldigte, und im Frühling 1885, als seine Leiche in unerhört glänzender Procession vom Triumphbogen zum Pantheon geführt wurde, und wer in den *Actes et Paroles*[2]) die Dokumente dieser Vorgänge heute durchblättert, erkennt deutlich ihre Wirkung in den Dithyramben, die bei der jüngsten Hundertjahrfeier laut geworden sind. Für damals wie für heute aber dürfte das kluge Wort gelten, das Edmond About bei einem anderen der vielen Feste, mit denen man Hugo seit seiner Heimkehr aus der Verbannung gefeiert hat, bei dem Banquet des 81me Anniversaire[3]), im Namen der Freunde und Verehrer sprach: *Notre pays, messieurs, avait toujours été rebelle à l'admiration. On ne pouvait pas lui reprocher de gâter ses grands hommes. La médiocrité se vengeait du génie en lui tressant des couronnes où les épines ne manquaient pas.* Der chauvinistischen Vergötterung Hugo's hat man in Frankreich selbst immer wieder entgegen gearbeitet. Man erinnere sich u. a. nur des Schriftchens von A. Serre[4]) aus dem Jahre 1880, der umfangreichen, oft kleinlichen Kritik Biré's,[5]) der ablehnenden Haltung E. Caro's,[6]) der überlegten Opposition Ed. Rod's,[7]) der bösen, z. T. kurzsichtigen Polemik Lemaître's[8]) gegen das „*monstre de la parole écrite*" etc.; sie bilden auch heute ein starkes Gegengewicht gegen die grosse, aber weniger einflussreiche Schaar der Lobredner, der Renouvier,[9])

---

[1]) Eine harmlose, sehr amüsante Wirkung dieser neuen Hugoforschung bildet das Buch *V. Hugo par le bibelot*, de MM. Paul Beuve et Henri Daragon, 1 vol. avec 16 planches, Librairie H. Daragon, Paris 1902.

[2]) *Actes et Paroles IV, Depuis l'exil*, p. 1 ff., p. 49 ff. (kl. Okt.-Ausg. der Œuv. compl. von Hetzel-Quantin).

[3]) Ibd. p. 33.

[4]) A. Serre, *Le sublime Goethe et V. Hugo*, 1880, Blériot, in 8°.

[5]) *V. Hugo avant 1830*, Nouv. Éd. Paris 1902; *V. Hugo après 1830*, Paris, 1899; *V. Hugo après 1852*, Paris 1894.

[6]) *Poètes et Romanciers*, Paris 1888.

[7]) *Études sur le XIX. siècle*, Paris, 1894.

[8]) *Les Contemporains IV*, Paris [14]1897, p. 136.

[9]) *V. Hugo*, Paris 1893.

Dupuy,[1]) Faguet,[2]) Barbou,[3]) Mabilleau,[4]) Des Essarts,[5]) Topin,[6]) Brunetière[7]) und ihresgleichen. Die Aufgabe, in einer Monographie dieses schwankende Charakterbild in bestimmten unanfechtbaren Linien festzulegen, die literarischen Eigenheiten dieser gigantischen, vielseitigen Persönlichkeit aus der Gesamtanlage ihres Geistes einheitlich zu entwickeln, den Menschen und Poeten aus seiner Nationalität und seiner Zeit zu erklären und zu rechtfertigen, ist noch zu lösen.[8])

So massenhaft auch bereits die Literatur um das Werk V. Hugo's angehäuft ist,[9]) bietet es immer noch dankbare Gelegenheit zu Einzelbetrachtungen, die eine neue Seite seines Wesens beleuchten, einen interessanten Zug in ihm näherer Würdigung empfehlen. Eine solche Einzelheit in der literarischen Erscheinung Hugo's, die naturgemäss erst nach seinem Tode auffallender hervortreten konnte, ist seine Bedeutung für Schule und Haus, die Rolle, die ihm im Unterricht, in der geistigen und moralischen Erziehung der Jugend zugewiesen werden muss oder kann. Nicht das un-

[1]) *V. Hugo, L'homme et le poète*, Paris (1887) 1898.

[2]) *Le XIX. siècle*, Paris 1894.

[3]) *V. Hugo* (*Les grands citoyens de France*), *Sa vie, ses œuvres*, 1886.

[4]) *V. Hugo*, 1893.

[5]) *Portraits et maîtres*, Paris ²1897.

[6]) *Romanciers contemporains*, Paris ²1881.

[7]) Wie Sleumer (*Die Dramen V. Hugo's*, Berlin 1901, Litt.-histor. Forschungen, herausg. v. Schick und Waldberg, XVI) p. 16, Anm. 2 von „durchweg günstigen Recensionen über die einzelnen Bände" Biré's seitens Brunetière's reden kann, ist unverständlich, wenn man u. a. bei Brunetière, *Nouveaux essais de litt. cont.*, Paris 1895, von „*accusations ridicules*" (p. 61), „*pamphlet*" (p. 63) in bezug auf B.'s Arbeit liest.

[8]) Ausführlich und pietätvoll ist die Skizze von Faguet, l. c., geistreich Paul de St. Victor, *V. Hugo*, 1884, in neuer Auflage soeben erschienen. Zusammenstellungen von Ansichten über V. Hugo brachten neuerdings u. a. *Le Temps*, 2. Mars 1902 (*Autour de V. Hugo*), die *Annales politiques et littéraires* (2. Mars 1902, pag. 140: *Le mal qu'on a dit de V. Hugo*), früher die *Modern Language Notes*, April 1895, col. 193—207 (*Victor Hugo in the estimation of his countrymen*). Vgl. auch *Mercure de France*, Mars 1902, p. 798, die *Enquête littéraire* des *Figaro*, 25. Fév. 1902, ein Referat der *Gegenwart* (*Aus dem Culturleben Frankreichs*), 29. März 1902, und das Buch von Tristan Legay, *V. Hugo jugé par son siècle*, Paris, Verlag der *Plume*, 1902.

[9]) Der Mangel einer Hugobibliographie wird immer fühlbarer. Thieme, *La Litt. franç. du XIX. siècle*, Paris, Leipzig 1897, p. 37—40, ist bereits ein halbes Jahrzehnt rückständig, Sleumer, l. c., p. XVIII—XXVI, nur für das Drama berechnet. Die von K. A. Mart. Hartmann versprochene Zusammenstellung hat leider nicht erscheinen können.

Digitized by Google

interessanteste Moment in der Hugofeier dieses Jahres war die offizielle Beteiligung der Schulkinder in ganz Frankreich, die durch ein Zirkular des Unterrichtsministers ausdrücklich angeordnet worden war.[1]) Den Gipfelpunkt der hauptstädtischen Veranstaltungen bildete das Volksfest am Sonntage (2. März), welches den Vorbeimarsch einer etwa tausendköpfigen Kinderschar vor der Hugobüste am Museumshause, wo eine poetische Huldigung durch Niederlegung von Blumen und Palmenzweigen stattfand, und die Krönung der Muse brachte. Auch mit dieser volkstümlichen Programmnummer hat man z. T. an eine erprobte Überlieferung anzuknüpfen versucht. Schon zum Geburtstage im Jahre 1881 gratulierten dem Dichter ebenfalls die Schulkinder mit einigen hübschen Strophen, die Cat. Mendès damals für die Sprecherin gedichtet hatte:

Nous sommes les petits pinsons,
Les fauvettes au vol espiègle
Qui viennent chanter des chansons
A l'Aigle. etc.,

und die Zöglinge der Lyceen paradierten im Festzuge vor seinem Hause.[2]) Die Deputation führte damals ein blaurotes Banner mit der Inschrift *L'Art d'être grand-père*, dem Titel seiner hauptsächlich der Kinderwelt gewidmeten Lyrik. V. Hugo selbst hat nicht nur als Dichter, sondern auch als Philantrop stets ein warmes Herz für die Kleinen gezeigt; in den *Actes et Paroles*[3]) kann man u. a. nachlesen, mit welcher väterlichen Fürsorge er sich während der Verbannung in Guernsey der armen Kinder annahm, und so macht denn auf dem letzten Blatte des zu dem diesjährigen Feste für Schüler und Schülerinnen zusammengestellten Lesebuches[4]) die Erinnerung an ein intimes Idyll, das V. Hugo noch ein Jahr vor seinem Tode in seiner Sommerfrische mit Schulkindern aufführte,

[1]) Zu dem Dekret (*Temps, 22. Fév. 1902*) heisst es z. B.: *Ce qui doit rendre sa mémoire sacrée entre toutes dans nos écoles, il s'est toujours penché vers l'enfance avec un sourire paternel et attendri . . .*, von dem „*Citoyen*" weiter: *Il a aimé et chanté la patrie dans ses deuils et ses gloires . . . à tous ces titres nos enfants doivent le connaître et l'aimer.* Am Festtage sollen ausgewählte Stücke recitiert werden, *qui parlent le plus directement au cœur des enfants et qui sont le plus capable d'éveiller en eux les sentiments généreux et nobles*".

[2]) *Actes et paroles IV*, p. 7 f.

[3]) *Actes et paroles II*, 129, 151, 185.

[4]) *Morceaux choisis de Victor Hugo. Prose et poésie à l'usage des enfants.* Choix, Introduction et notes par Maurice Bouchor. Paris, Librairie Delagrave, 1902.

die Wiedergabe seiner einfachen, liebevollen Rede vor der Schar seiner kleinen Gäste einen ausgezeichneten wohlberechneten Schlusseffekt.

Die Dichtungen, in denen V. Hugo seinen Beziehungen zu seiner Familie und zur ganzen Kinderwelt poetischen Ausdruck verliehen hat, bilden denjenigen Teil seines literarischen Schaffens, der die allgemeinste Sympathie gefunden und in Frankreich wenigstens den sichersten Grund zu seiner Volkstümlichkeit in Haus und Schule gelegt hat. Sie sind nicht nur in der Sammlung *L'Art d'être grand-père* enthalten, sondern in zahlreiche andere prosaische und poetische Werke verstreut; man stösst auf sie in den übrigen lyrischen Sammlungen, im Roman, in den Reiseschilderungen; selbst unter den von wildem Hass und von der Leidenschaft des Kampfes durchwühlten Versen der *Année terrible* erscheinen Lieder und Scenen, die inmitten des wilden Kampfgetöses, in einer von Blut und Tränen erfüllten Umgebung den lachenden Frieden eines sorglosen Kindergemütes atmen. Man sieht sich in der ganzen französischen Literatur vor Hugo vergeblich nach einer Gelegenheit zu Vergleichen mit dieser Poesie um; wirklich war vordem die Seele der Kleinen und Kleinsten noch nie mit soviel Liebe beobachtet, mit solcher Innigkeit geschildert worden. Die frühzeitige Verarmung der französischen Lyrik, die Pflege des *style soutenu* mag es verschuldet haben, dass kein französischer Dichter von Ruf den Ton zu treffen wusste, der dem Wesen und dem Wort des Kindes entsprach. Man hat wohl schüchtern auf Lafontaine hingewiesen, dessen Fabeln aber doch — ganz abgesehen von der Beschränktheit der Gattung — trotz aller Schlichtheit keine Spur des subjektiven Reizes von Hugo's Familiendichtungen aufweisen. Gleichzeitig mit Hugo's Grossvaterkunst aber erschien Victor de Laprade's *Livre d'un père*, dem die Kritik einen Ehrenplatz in allen Schulen und Familien glaubte anweisen zu dürfen,[1]) und dem auch Biré, trotzdem er die künstlerische Überlegenheit Hugo's anerkennen musste, doch seiner grösseren Einfachheit wegen den Vorzug gab.[2]) Wer Lamartine lieber hat als V. Hugo, wird in diesem Falle auch sich für Laprade's etwas tränenfeuchte Familienpoesie entscheiden; an Breite und Umständlichkeit gleicht er oft Hugo, der aber durch mehr Kraft und Poesie zu bestechen weiss. Indes so zart und

[1]) Des Essarts, *Portraits et Romanciers*, p. 231.

[2]) *V. Hugo après 1852*, p. 300. — *V. de Laprade, Sa vie et ses œuvres* (Paris, 1886), Chap. XIII.

Digitized by Google

ergreifend manche von Hugo's Kindergedichten auch sind, sie verleugnen doch nie ganz seine Neigung zur Reflexion, seinen unbewussten Drang, auch dem Kleinsten das natürliche Mass überschreitende, riesenhafte Dimensionen und Begriffe zu verleihen. Ihm, dem Dichter, dessen Phantasie stets mit Symbolen und Visionen spielte, wurde auch das Kind zum Sinnbilde, bald des Welt- und Seelenfriedens, bald der ewig schöpferischen Naturkraft, bald anderer tiefsinniger Probleme und Mysterien.[1])

Was V. Hugo in Frankreich allmählich seine Bedeutung in der Haus- und Schullektüre verschaffte, war nun nicht seine Kinderpoesie allein, sondern seine ganze poetische und bürgerliche Lebensarbeit, das Prestige des grossen Dichters und Patrioten, dessen Werke und Schicksale ein Spiegel der geistigen und politischen Entwickelung der französischen Nation während eines ganzen Jahrhunderts geworden waren.

Unter den *Livres classiques*, die speziell eine Auslese aus Hugo's Werken bieten, stehen gegenwärtig fünf Sammlungen in erster Reihe. *Le Livre des Mères*,[2]) zuerst in einer bescheidenen Ausgabe in 18° veröffentlicht, dann aber wegen eines bedeutenden Erfolges zu einem illustrierten Luxusbande erweitert, ist eine ausschliesslich lyrische Anthologie. *Les enfants n'en sont*, wie die Vorrede sagt, *que le sujet, les mères en sont le but: c'est à elles que ce livre appartient.* Die einzelnen Abteilungen des Buches beziehen sich auf die verschiedenen Lebensabschnitte von der Wiege bis zum Grabe; die erste beginnt mit den Strophen auf das Neugeborene *Lorsque l'enfant paraît* aus den *Feuilles d'Automne*, die letzte schliesst mit der Hymne *A Villequier* aus den *Contemplations;* dazwischen stehen andere Stücke aus den *Odes et Ballades*, den *Orientales*, den *Voix intérieures* u. s. w. Umfangreicher, kostspieliger und unterhaltender ist *Le Victor Hugo de la Jeunesse*,[3]) eine illustrierte Auswahl kleiner epischer Dichtungen, von denen die zwei ersten, *Petit Paul* und *Les pauvres gens* der *Légende des siècles* entnommen sind, während die an dritter Stelle folgende Prosaerzählung *La légende du beau Pécopin* zu dem Buche

[1]) Eine sehr gute Charakteristik von Hugo's Auffassung der Kindheit gab Max Nordau in seinem Buche *Paris unter der dritten Republik*, Leipzig 1890, p. 128 ff. Vgl. auch P. Lindau, *Aus dem litterarischen Frankreich*, Berlin 1882, p. 249. — *L'Illustration*, 22. Fév. 1902, Artikel von Georges Hugo, *Mon grand-père*.

[2]) *Le Livre des Mères. Les Enfants par V. Hugo.* Bibl. d'éducation et de récréation, Paris, Hetzel, 1877, 1896, Vignettes par E. Froment.

[3]) *Le Victor Hugo de la Jeunesse*, Paris, Marpon et Flammarion, 1889, 1896.

Le Rhin (Lettre XXI) und das Schlussstück *L'épopée du Lion* zu *L'Art d'être grand-père* gehört. Die Gruppe dieser vier Erzählungen bietet dem jugendlichen Lesepublikum eine abwechselungsvolle, geschickte Steigerung von der stillen Melancholie der traurigen Stiefmutterhistorie und dem idyllischen Ernst der kleinen Fischergeschichte zu der malerischen Romantik des phantastischen *Conte bleu* von dem schönen Pécopin und der schönen Bauldour, und zu der Märchensymbolik der Löwenepopöe.[1]) Die geschmackvollen und soliden Illustrationen, sehr korrekte Stahlstiche, an denen sich Künstler von Ruf, wie Lançon, Rochegrosse u. a. beteiligt haben, tragen viel zur lebendigen Veranschaulichung des Inhaltes und zur Anregung der Phantasie bei. Weniger für die Familie als für die Schule ist *L'Œuvre de V. Hugo*, die spezielle *Édition des Écoles*[2]) bestimmt, ein mittelstarker Oktavband, der ausser einem anspruchslosen Holzschnittportrait des Dichters, einer kurzen *Notice bibliographique* und Zeittafel zu seinen Werken eine mit grosser Gleichmässigkeit getroffene Auswahl aus seiner Lyrik, aus Drama, Roman, den geschichtlichen, philosophischen und biographischen Aufzeichnungen bietet. Zu den *Livres classiques adoptés par le ministère* gehören auch die drei Bändchen der *Morceaux choisis de V. Hugo*, welche bereits in achter Auflage vorliegen[3]) und über Poesie, Prosa, Theater eine sehr reiche Übersicht geben. Die Auswahl der Poesie und Prosa hat Jules Steeg, der geistliche Pädagog, besorgt und mit ausführlichen Einleitungen versehen; das Théâtre, das nicht nur den *Cromwell* und das ganze romantische Drama, sondern auch das *Théâtre en liberté* der *Œuvres posthumes* berücksichtigt, begleitete Hippolyte Parigot mit *Etudes et Analyses*. Die diesjährige Jubelfeier veranlasste eine Pariser Buchhandlung[4]) zur Veranstaltung einer wohlfeilen Gesamtausgabe, deren erster Band bereits erschienen ist, und die zur Popularisierung der Werke Hugo's zweifellos sehr viel beitragen wird. Eine besondere Aufmerksamkeit

[1]) Vgl. die begeisterte und sehr bestechende Interpretation, die Nordau (l. c. p. 131 ff.) von diesem Märchen schrieb.

[2]) *L'Œuvre de V. Hugo. Extraits. Édition des Écoles*, Paris, Hetzel-Quantin, 1885, 1887, 1896 etc., 1902. Es gehört ebenso wie *Le Livre des Mères* zu den Büchern, welche die Kataloge mit der Bemerkung empfehlen: *Honorés de souscriptions du Ministère de l'Instruction publique, ou choisis pour faire partie des catalogues des bibliothèques scolaires et populaires. Œuvres aussi de souscription ou choisis par la Ville de Paris pour ses distributions de prix ou ses bibliothèques municipales.*

[3]) Paris, Delagrave, 1900.

[4]) Jules Rouff et Cie.

Digitized by Google

verdient das bereits einmal erwähnte Büchelchen *à l'usage des Enfants*, das in den Tagen der Hundertjahrfeier in den Händen aller des Lesens kundigen Kinder sein sollte und im auswärtigen Buchhandel nur mit einigen Schwierigkeiten aufzutreiben war. Maurice Bouchor, der künstlerisch und literarisch so vielseitige Décadent, der nach seiner Sturm- und Drangperiode das alte Mysterienspiel in der naiven Darstellung des Puppentheaters wieder aufleben liess, schuf das ausserordentlich sympathisch anmutende Bändchen, das zur Erinnerung an den Tag seiner Veröffentlichung einen Reliefabdruck der Centenarmedaille auf dem Pappdeckel trägt, auf Anregung von Paul Meurice, *un des plus fidèles amis du poète*. Von den ca. 200 Kleinoktavseiten ist reichlich ein Drittel mit den Erläuterungen, Anmerkungen, mit den die ausgewählten Bruchstücke verbindenden Inhaltsangaben bedeckt, die aus der Feder des Herausgebers stammen. Das Buch ist zur Unterhaltung und Belehrung für Kinder von 10—13 Jahren und darüber bestimmt, und man muss dem liebenswürdigen, anheimelnden Plaudertone, der sich dem kindlichen Fassungsvermögen anpasst, ohne jemals banal zu werden, dem Geschmack, der bei der Auswahl aus allen Teilen des grossen Werkes so sicher das Geeignete zu finden wusste, uneingeschränktes Lob zollen. Von besonderem Interesse für den Deutschen ist die Abteilung mit der Überschrift *France, Liberté, Humanité*, in welchem mit bemerkenswerter Mässigung und Gewandtheit das Gebiet der Politik und Moral im Sinne der aktuellen republikanischen Staatsraison behandelt wird.

In Deutschland kann V. Hugo naturgemäss nicht zu der familiären Stellung gelangen, die sein Vaterland ihm einräumen muss, wenn man auch der Anschauung wohl Ausdruck geben darf, dass es mit der Zeit möglich sein wird, bei uns ebenfalls die Jugend etwas genauer mit ihm bekannt zu machen. Politische und ästhetische Momente haben, wie bekannt, lange zusammengewirkt, Antipathie gegen Hugo in Deutschland zu erzeugen und zu nähren. Er gilt den meisten für die Verkörperung der Revanche und für einen Dichter, der für Frankreich selbst vielleicht viel, für die grosse Menschheit nur wenig bedeutete. Der französische Unterricht in deutschen Anstalten hat sich gleichwohl verhältnismässig früh Hugo's bemächtigt und in den Kreisen der deutschen Schulmänner sich das Interesse für den Dichter in mannigfachen Abhandlungen geäussert, welche eine unparteiische Würdigung seiner Verdienste anbahnen sollten.[1]) Heute schreckt der gelegentliche Chauvinismus

[1]) U. A. Kummer, *V. Hugo's lyrische Gedichte*. Progr. d. Realprog. Hameln

Hugo's wohl Niemand mehr von seiner Bekanntschaft zurück. Wenn man überlegt, dass französische Autoren, wie Daudet, der ja auch u. a. die Pendulenlegende und ähnliche Freundlichkeiten schriftstellerisch fruktifiziert hat, ein Liebling des deutschen Lesepublikums und jedem Gymnasiasten bekannt geworden ist, dass Maupassant, in dessen Novellen der deutsche Soldat mehr als einmal übel mitgenommen wird, in unseren Leihbibliotheken einen festen Platz erobert hat, dass Erckmann-Chatrian, unbeschadet ihrer patriotischen Extravaganzen, mit brauchbaren Stücken im Kanon stehen, dass schliesslich Hugo's Lyrik, die doch gerade so aufreizende Töne angeschlagen hat, zuerst Lesestücke für die Schulen hergegeben hat, so darf man wohl auch seinen Werken im allgemeinen ein grösseres Entgegenkommen zeigen.

Langsamer weichen die ästhetischen Bedenken, die gegen Hugo's Kunst geltend gemacht werden können. In gewissem Sinne richtig, aber etwas abgenutzt ist der Vorwurf der rhetorischen Überladung seiner Darstellung, richtig insofern, als die Häufung wuchtiger Worte und Bilder bei ihm unleugbar ist, unrichtig, wenn man diese Rhetorik als ein rein äusserliches technisches Mittel ansieht. Das Posieren in der Sprache ist eine spezifisch französische Gewohnheit, die bei V. Hugo zu einer tief innerlichen, sein Denken und seine Inspiration völlig beherrschenden Macht geworden ist. Sehr lesenswert ist, was ein Dichter des jüngsten Deutschland, Hugo von Hofmannsthal, neuerdings in zwei Essays[2]) über die allegorische Bedeutung und Gewalt in Hugo's Sprache geschrieben hat, seine Ausführung, dass die monumentale Rhetorik bei Hugo das notwendige Äquivalent, das künstlerische Symbol für seine ganze Geistesanlage und Wirklichkeitsauffassung bildet.

Demgegenüber besitzt V. Hugo Vorzüge und Eigenschaften als Dichter, deren Verständnis auch der lernenden Jugend, sofern ihr Bekanntschaft mit französischer Geistesgeschichte, Sprache und

1883. — Beumelburg, *Über den Versbau in den Dramen V. Hugo's*, Bericht der Cäcilienschule Oldenburg 1883. — Schmeding, *Victor Hugo, ein Beitrag zu seiner Würdigung in Deutschland*, Braunschweig 1887. — Niese, *V. Hugo als Dramatiker*, Progr. d. Königstädt. Gymn. Berlin 1897. — Schulz, *Etude sur le Théâtre de V. Hugo*, Progr. d. höh. Mädchenschule Helmstedt 1891. — Degenhardt, *Die Metapher in den Dramen V. Hugo's* I. Teil, Progr. d. Oberrealsch. Wiesbaden 1899, II. Teil, ebenda 1900.

[2]) *V. Hugo*, Deutsche Rundschau, März 1902, p. 407 ff. — *V. Hugo, sein Lebenslauf als Entwickelung der geistigen Form*, Westermann's Monatshefte, März 1902.

Literatur vermittelt werden soll, notwendig und auch leicht zugänglich ist. Von keiner literarischen Erscheinung des 19. Jahrhunderts lassen sich so viele und so deutliche Beziehungen zur Vergangenheit und Gegenwart des französischen Schriftwesens anknüpfen, wie von dem Werke V. Hugo's aus. Er war ein Reformator auf allen Gebieten der schöngeistigen Produktion; seine Persönlichkeit ragt über allen anderen Vertretern der neuesten Literatur in Frankreich empor, und seine Werke sind Merksteine, die sichtbar bleiben werden, gleichviel in welchen Windungen, über welche Höhen und Tiefen der weitere Entwickelungsweg dieser Literatur verlaufen wird. Das romantische Theater, enge verbunden mit dem Namen Hugo's, bildet nächst dem klassischen Drama des 17. Jahrhunderts den wichtigsten Wendepunkt der französischen Bühnengeschichte; neben Corneille steht gleichberechtigt Hugo, und nicht einmal durchaus als Gegensatz, denn der *Cid* und der *Hernani* sind im Grunde verwandte Erscheinungen, sind beide poetische Verklärungen französischer Nationaleigenschaften im Glanze spanischer Romantik. In der Lyrik hat V. Hugo zum ersten Male, weithin vernehmbar, Töne angeschlagen, die man bis dahin in der französischen Dichtung nicht gehört hatte, und deren Echo sich bis in die Dichtergeneration von heute fortgepflanzt hat. Im Roman bot er zuerst den stimmungsvollen Realismus und die kühne, rücksichtslose Verwertung des Hässlichen, Elemente, welche Schüler, die den Lehrer verleugneten, übernahmen, um sie einseitiger oder feiner zu entwickeln.

Auch die Gegner Hugo's erkennen seine ausserordentliche Sprachkunst an. In der Tat hat er zu der grossen Bereicherung, welche der französische Wort- und Bilderschatz im Laufe des 19. Jahrhunderts erfahren hat, den Anstoss gegeben. Edmond About hat den Vokabelvorrat Hugo's auf 27000 Wörter angesetzt, das Akademiewörterbuch von 1878 kennt nur ca. 6000 französische Wörter.[1]) Nächst Rabelais war V. Hugo der grösste französische Sprachschöpfer, jenem überlegen, da er nicht allein neue Worte, sondern auch neue Metaphern bildete; er schrieb, wie Nodier meinte, mit einer goldenen Feder und einer tausendfarbigen Tinte.[2]) Es gibt eine Masse von Wörtern bei Hugo, die in keinem Lexikon

[1]) Sleumer, l. c., p. 10, Anm. 1.

[2]) Die beste Darstellung dieser Kunst Hugo's gab Dupuy, *V. Hugo, l'homme et le poète*, p. 356 ff. Ars. Darmesteter in seinen Büchern ***La vie des mots*** und ***La Création actuelle des mots nouveaux*** kommt oft auf Hugo zu sprechen. — G. Duval, ***Dictionnaire des Métaphores de V. Hugo***, Paris, ²1888.

zu finden sind. Eine Schulausgabe, die grössere Stücke aus seinen Werken bringen wollte, könnte ein besonderes Vokabularium durchaus nicht entbehren; allerdings würde eine Mache hier vollständig versagen, wie sie so oft bei ähnlichen Gelegenheiten beliebt wird, wenn der Vokabelanhang nichts weiter bietet, als eine sklavische Präparation nach dem gerade landläufigen Musterdictionnaire. Diese Schwierigkeit, die der Wortausdruck dem jugendlichen Verständnisvermögen bietet, ist auch das einzige Moment, das die Werke Hugo's nicht ohne weiteres schulfähig macht; der Sinn des Textes ist gerade des Wortreichtums wegen leicht zu erfassen. Dafür übrigens, dass ein sehr grosser Teil von Hugo's eigenstem Sprachschatze allmählich in die gewöhnliche Literatur und Konversation gelangt, dürfte durch seine Nachahmer und durch die weite Verbreitung seiner Werke, namentlich auf den französischen Schulen, längst unwillkürlich gesorgt sein. V. Hugo gilt in Frankreich bereits als Klassiker.

Die Schönheiten der Rhythmik, die Feinheiten der Verskunst, die V. Hugo so sehr beherrscht, die poetische Wortmalerei, die Plastik des Ausdrucks, in welcher er der Lehrmeister der Parnassiens gewesen ist, die musikalische Symbolik der Laute, welche er der Technik der Décadents vererbt hat, sind allerdings Reize, die sich nur dem ganz erschliessen, der über die Lehrjahre hinaus ist. Immerhin bieten Hugo's Lyrik und Drama sehr geeignete Anknüpfungspunkte für die Demonstration auch der elementaren Metrik und einer richtigen Deklamation. Auf diesem etwas dornigen Felde, auf dem sich Lorbeeren so leicht nicht ernten lassen, befleissigen sich freilich die Verfasser der modernen Schulausgaben bisweilen wunderlicher Praktiken. Was soll man z. B. dazu sagen, wenn Sammlungen neuerer französischer Lyrik einen besonderen Anhang über Verskunst erhalten, in welchem nichts weiter geboten wird, als die Belehrung, dass im französischen Verse die Silben gezählt werden, eine Cäsur, männliche oder weibliche Reime vorkommen können und das tonlose *e* verschieden behandelt wird?[1]) Sollte die Intelligenz des Lehrers und der Schüler resp. Schülerinnen nicht doch ausreichen, um die Vermittelung dieser nackten Fundamental-

[1]) Z. B. *Französische Gedichte* (darunter 8 von V. Hugo) *für die Oberstufe der höheren Mädchenschulen*, zusammengestellt von Arn. Ohlert, Hannover, Berlin, ²1896. *Französisches Lese- und Übungsbuch*, 3. Kursus. Eine *Chrestomathie für die Mittel- und Oberklassen höherer Lehranstalten* von Dr. Max Banner, Bielefeld, Leipzig, ²1900, wo auch Hiatus und Enjambement nebenher erwähnt werden.

Digitized by Google

weisheit im freien, mündlichen Verfahren zu ermöglichen? Andererseits wird in den obersten Klassen als gedruckter Leitfaden eine etwas weitergehende Metrik nicht zu entbehren sein.

Was für jede Jugendlektüre stark ins Gewicht fällt, sittlicher Ernst und ideale Gedankenrichtung, besitzt V. Hugo in hohem Masse; unreine Sinnlichkeit, Indecenz ist seiner Phantasie und Dichtung stets fern geblieben.

Die Frage liegt nahe, seit wann und in welchem Umfange V. Hugo's Dichtungen im französischen Unterricht auf deutschen Schulen Verwendung fanden. Der gewissenhafte Chronist könnte daraufhin die Jahresberichte sämtlicher Anstalten durchstöbern, eine kaum durchführbare Arbeit, deren Mühseligkeit zu dem Werte des Resultates vermutlich in keinem Verhältnis stände. Es dürfte genügen, die im Gebrauch befindlichen Lesebücher anzusehen, auch eine Arbeit, die ungefähr ebenso erfrischend ist wie jene Programmschau, nachdem die Herstellung von Lehr- und Lesebüchern sich zu einer mehr geschäftlich als wissenschaftlich rühmlichen Industrie entwickelt hat. Wenn es also gestattet ist, nach der Einsicht von 56 Lesebüchern eine Ansicht zu äussern, so ist es die, dass V. Hugo bisher doch wohl nicht die Berücksichtigung gefunden hat, die seiner hervorragenden literarischen Stellung entspricht. Spezialausgaben erlebten die *Préface de Cromwell*,[1]) die Dramen *Hernani*, *Lucrèce Borgia* und *Ruy Blas*,[2]) ebenso die Lyrik,[3]) die aber in den gemischten Anthologien und Lesebüchern durch andere Autoren oft mehr beeinträchtigt wird als nötig wäre, zuweilen sogar ganz ausfällt. Der Roman wird verhältnismässig sehr selten geboten, nur *Notre-Dame de Paris* und die *Misérables* gelegentlich in kleinen Fragmenten vorgeführt; in einem einzigen Falle waren diese in einem Spezialbändchen anzutreffen.[4]) An allen übrigen Werken V. Hugo's ist man vorbeigegangen.

---

[1]) ***Préface de Cromwell par V. Hugo.*** Für die Zwecke der Schule verkürzt und erklärt von Dr. O. Weissenfels, Berlin (Gaertner) 1896.

[2]) Théâtre français, Collection Friedberg und Mode (Berlin) No. 52, 105, 107. — ***Hernani***, mit Anmerkungen z. Schulgebr. herausg. v. Dr. R. Holzapfel, Bielefeld, Leipzig (Velh. u. Klas., Théâtre français 61).

[3]) ***V. Hugo, Auswahl seiner Gedichte***, von Dr. A. Kühne, Berlin 1876. — ***V. Hugo, Eine chronol. geordn. Auswahl v. Ged.***, von K. A. M. Hartmann, Leipzig 1884 (Teubner), 3 Bde. — ***Gedichte V. Hugo's*** von K. A. M. Hartmann, Leipzig 1899 (Nolte), 1 Bd. — ***V. Hugo, Ausw. in 40 Ged.***, herausg. v. Prof. Dr. Jos. Sarrazin, Leipzig, Kiel 1887 (Poëtes français, 3).

[4]) Sammlung franz. u. engl. Textausgaben zum Schulgebrauch, Bd. XVIII: ***Ausgewählte Prosa des 18. und 19. Jahrhunderts***, II. Teil, Leipzig, Renger.

Digitized by Google

Der Kanon der Schulausgaben französischer Schriftsteller (1898) enthält den Namen Hugo selbst garnicht, nur drei Gedichtsammlungen, in denen er auch vertreten ist,[1]) eine Beobachtung, die nicht sehr erhebend wirkt, wenn man sich die anderen Autoren näher ansieht, welche Aufnahme gefunden haben. In dem offiziellen Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preussens eingeführten Schulbücher von Horn[2]) steht keine der Spezialausgaben Hugo'scher Werke, für welche hier also nur die allgemeinen Lesebücher in Betracht kommen können.

Münch[3]) bemerkt zur dramatischen Lektüre im französischen Unterrichte, dass *„für Hugo und Genossen die Tür am besten verschlossen bleibt"*, des weiteren, dass *„Hugo's Mazeppa nicht die besondere Bevorzugung verdient, die ihm zuweilen zu teil wird"*, sonst hat er ihn keiner Erwähnung gewürdigt, nur für die literaturgeschichtliche Behandlung in der Schule wird sein Name kurz notiert.

Wenn man auch berechtigt ist, anzunehmen, dass in der Praxis dieses Bild sich freundlicher gestaltet, als in dieser kurzen Statistik, so scheint doch die Mahnung am Platze, das Werk eines Mannes, den seine Nation wiederholt als den verdientesten und ruhmvollsten Sohn des Jahrhunderts proklamiert hat, möchte in dem Unterrichte, welcher die deutsche Jugend in den Geist und die Sprache dieser Nation einführen soll, nicht unterschätzt werden. Eine gegen allen Wechsel gefeite Tradition sichert dem klassischen Sprachunterrichte einen Lesestoff, mit welchem den Schülern einige der glänzendsten und ehrwürdigsten Namen und Daten der Weltliteratur eingeprägt werden. Der Unterricht der neueren Sprachen hat neben einer Unzahl mittlerer und vergänglicher Berühmtheiten auch solche Namen und Werke zur Verfügung, mit deren Bekanntschaft die Schüler für ihren späteren Lebensweg eine wertvolle Erinnerung und einen sicheren Massstab zur selbständigen Abschätzung künstlerischer und menschlicher Grösse in der Literatur gewinnen können. Unter den Vertretern der neueren französischen Literatur ist für eine solche Rolle keiner geeigneter, als Victor Hugo.

Königsberg. Gustav Thurau.

[1]) ***Französische Gedichte***, herausg. v. Schlüter, Leipzig (Freytag) 1897. — ***Auswahl franz. Gedichte***, von Gropp und Hausknecht, Leipzig 1900. — ***Poésies françaises***, herausg. v. Sarrazin (Kühtmann).

[2]) Berlin, Leipzig 1901.

[3]) Münch und Glauning, ***Didaktik und Methodik des französischen und englischen Unterrichts***, München 1895, p. V, 51.

Digitized by Google

Zur Schullektüre.

Seit der sog. Reformbewegung hat die Pädagogik des neusprachlichen Unterrichtes fast ausschliesslich das Praktische, die Spracherlernung zu ihrem Gegenstande gemacht; das, was mehr noch Not tut, die bildenden erzieherischen Zwecke, hat sie nicht in ihren Bereich gezogen. Es scheint, dass die radikalen Reformer dem Unterrichte in den neueren Sprachen den idealen Wert absprechen wollen, denn in ihrer Methodik ist immer nur von „der zu erstrebenden Treffsicherheit im idiomatischen Sprechen und Schreiben" die Rede, als handle es sich um die Erwerbung einer Fertigkeit allein, um geistige Durchbildung in höherem Sinne überhaupt nicht.

Sollten die Lehrer der neueren Sprachen wirklich nicht mehr bieten können, als praktische Kenntnisse zu vermitteln? Müssen sie nicht vielmehr, besonders an den Realanstalten, auch darauf bedacht sein, lehrend zu erziehen, Geist und Herz der Jugend zu bilden und das Verständnis für das Grosse und Schöne zu erwecken und zu fördern?

Diese hochbedeutsame Aufgabe fällt in dem Unterrichte der modernen Sprachen insbesondere der Lektüre zu. Sie lässt sich aber nur dann lösen, wenn diese durch eine wohlüberlegte, planvolle Wahl eine wirkliche Einführung in die Literatur bedeutet und damit dem Schüler die Geistesschätze der anderen Kulturvölker zugänglich und lieb macht.

Auch die sog. Reformer stellen allerdings die Lektüre in den Mittelpunkt ihres Unterrichtes; gerade sie geben sogar von vorneherein dem Schüler ein fremdsprachliches Lesebuch in die Hand. Aber dennoch vermitteln sie weniger die Bekanntschaft und den Inhalt der fremden Literatur als es früher geschehen ist. Man prüfe daraufhin den Lehrgang der radikalen Reformmethode und vor allem die Lektüre, deren Wahl ihr zur Erreichung ihrer Ziele massgebend erscheint.

Auf der Unterstufe werden vornehmlich Lesestückchen meist läppischen Inhaltes, alberne Kinderreime, Wiegenlieder und Gedichtchen behandelt, die unter dem geistigen Niveau der Klasse stehen. Auf den mittleren und oberen Klassen legt man den Hauptnachdruck ebenfalls auf die „Gewinnung und Verwertung von Sprachstoff". Diejenigen Schriftwerke, die ein ergibiges

Sprechmaterial liefern und „die Realien“ zur Geltung bringen, erscheinen den Radikalen am empfehlenswertesten. Wie sehr diese rein utilitarischen Rücksichten vorherrschen, zeigen die Lesebücher im Stile von Hausknechts *Student* und *Reader;* das offenbart aber leider auch die starke Vorliebe für solche „literarischen“ Machwerke, die den Leser mit den sogenannten Errungenschaften der Jetztzeit vertraut machen sollen und die „das Allermodernste an Glaubensbekenntnissen, Weltanschauungen und Bestrebungen im modernen Geistesleben“ behandeln.

Aus einer solchen Lektüre, die Gemüt und Phantasie kalt lässt und deren Stil nicht immer einwandsfrei ist, kann ein nachhaltiger ideeller Nutzen nicht gewonnen werden. Da die modernen Sprachen dazu gelehrt werden, um „einerseits die Kenntnis des Französischen und des Englischen, andererseits einen wertvollen Inhalt zu vermitteln“, so muss man versuchen, beiden Forderungen gerecht zu werden. Dies geschieht aber nicht, wenn man den Schülern Jahre lang das ausländische Schulleben oder das Londoner und Pariser Strassenbild vorführt und in der Lektüre immer wieder nur an der Oberfläche liegende ausländische Erscheinungen betont, ihnen dagegen fast geflissentlich die Bekanntschaft mit dem vorenthält, was die fremden Nationen auf idealem Gebiete geleistet haben. Bei geschickter Wahl des Sachlichen kann von vorneherein schon beim Lesen- und Schreibenlernen mit vollem Bewusstsein auf eine gedeihliche Entwicklung des Geschmackes, auf die Erziehung zu einem reineren Geniessen hingearbeitet werden. In genügendem Umfange geschieht dies aber auf vielen Realanstalten nicht. Die ersten Lesebücher sind zum Teil sehr einseitig, dürftig und nüchtern, und auch bei der Auswahl der Lektüre für die oberen Klassen wird der geistige Gehalt der Schriften kaum in Frage gezogen. Wenn sich z. B. eine Realschule im englischen Unterrichte auf Hausknechts *Student* und *Reader* beschränkt und abgesehen von einigen nebenher gelernten Gedichten nicht ein einziges wirkliches Literaturwerk behandelt, so haben die Schüler trotz der so gut gemeinten Einführung in „Land und Leute von England“ von dem englischen Geiste, wie er am reifsten und abgeklärtesten in den grossen Schöpfungen der Dichter und Denker zum Ausdruck kommt, doch kaum einen Hauch verspürt. Zur Vermittelung des Verständnisses für das französische und das englische Leben in Gegenwart und Vergangenheit, für die geschichtliche und kulturelle Entwicklung der beiden Nationen lassen sich aber schon frühzeitig

Werke der Literatur selbst heranziehen, worauf auch Münch und Glauning in ihrer Methodik mit Nachdruck und Ausführlichkeit hinweisen. Wie sich Dickens' *A Child's History of England* und *Scott's Tales of a Grandfather* sehr viel besser eignen, die Kenntnis und namentlich den Geist der englischen und schottischen Geschichte näher zu bringen als zum Beispiel die trockenen Einzeldarstellungen in Konrads *England*, die, beiläufig gesagt, auch den Sprechübungen nur schlechte Dienste leisten, so sind auch die als Schullektüre altbewährten *Sketches* von Irving als Schilderungen von Land und Leuten den zurecht gemachten Beschreibungen eines *Student* oder selbst einem Massey, *In the Struggle of Life* und *God save the Queen* vorzuziehen, weil hierin das erzählende Moment zu stark gegen das aufdringliche Nebeneinander, die blosse Aufzählung von Dingen zurücktritt. Bücher dieser Art sind nun zwar, wie die Einleitungen sagen, als Lesestoff für solche Anstalten bestimmt, die mit ihrem Unterrichte „ausschliesslich praktische Ziele" verfolgen, aber welche „höheren" Schulen dürfen sich ihres Rechtes und ihrer Pflicht begeben, Menschen, nicht Fachmänner zu erziehen? Sollten Handels-, Gewerbe- und Fortbildungsschulen gemeint sein, so könnte man sich bescheiden, aber selbstverständlich haben die Herausgeber in erster Linie die Realanstalten, die mit aller Gewalt zu Fachschulen degradiert werden sollen, im Auge. Und wie vielen Schülern wird denn überhaupt eine detaillierte Kenntnis der fremden Verhältnisse zugute kommen? Die wenigen, die ihr Weg einmal ins Ausland führt, und um derentwillen der grosse Aufwand mit den Realien getrieben wird, werden sich auch ohne Einführung beispielsweise in die komplizierten englischen Rechtsverhältnisse oder gar in „die Entwicklung der Frauenbewegung" durch eigene Kraft das Verständnis für das fremde Wesen erarbeiten können. Jedenfalls darf das, was sich erfahrungsmässig unzählige Deutsche ohne höhere Schulbildung bequem in allerkürzester Zeit durch eigne Anschauung erwerben konnten, nicht jahrelang den fremdsprachlichen Lehrstoff bilden. Dagegen besitzt die literarische Lektüre eine bildende Kraft, die eine Segen spendende Quelle für jeden einzelnen werden kann. Wie die alte klassische ist auch die moderne Literatur bei geeigneter Auswahl und richtiger Behandlung imstande, die Schüler durch das ewig und unveränderlich Menschliche zu fesseln und zu ergreifen. Sprechen Lear und Macbeth, Othello und der Kaufmann von Venedig eine weniger beredte Sprache als Ödipus und Antigone, Ajax und Medea? Freilich

Digitized by Google

bedarf es, um in die Wahrheiten eines Shakespeare einzudringen, eines klaren Erfassens des Gedankeninhaltes und daher einer Vertiefung der Lektüre. Lesen, Übersetzen, sprachliche Erklärungen und ein Inhaltabfragen in fremder Sprache, das nur die äusserste Oberfläche zu streifen pflegt und am Worte klebt, das allein genügt nicht zum vollen Verständnis des Schriftstellers. Es ist notwendig, dass da, wo es sich um die vornehmste Aufgabe des Lehrers handelt, mit den Schülern den Gehalt des Kunstwerkes zu erarbeiten, die Muttersprache gewählt werde. „Die freien Besprechungen eines wertvollen Inhaltes sind weitaus der beste Teil und die Blüte des Unterrichtes"; die fremde Sprache wäre hierbei eine Fessel, die den Eintritt in das Allerheiligste wehrt. Ethische Probleme beispielsweise, auf die man in der dramatischen Lektüre so oft stösst, lassen sich in ihrer Tiefe gewiss nicht anders als in der Muttersprache erschöpfen. Wollte man aber das sittlich Fördernde, wo es sich frei von selbst bietet, ungenützt lassen, nur um nicht zum Deutschen seine Zuflucht zu nehmen, so würde sich der fremdsprachliche Unterricht der wichtigsten gemeinsamen Aufgabe jedes Unterrichtes entziehen.

Die Extremen wollen im Übereifer ihrer Reformtätigkeit das Übersetzen gänzlich beseitigt wissen und auch, was das Lesen betrifft, neigen sie zu unbilligen und zum Teil verkehrten Forderungen. Selbst bei der besten Methode kann das Sprachgefühl unserer Schüler unmöglich zu einer Reife gelangen, die ein unmittelbares Verstehen und Geniessen schwieriger Schriftwerke in sich schliesst. Erst auf dem Umwege einer gewissenhaften Übertragung können die Gedanken des Dichters in voller Klarheit verstanden und die davon untrennbare Schönheit ihres Ausdruckes nachempfunden werden. Nur wenn das Kunstwerk durch eingehende Besprechung nach der intellektuellen und ästhetischen Seite völlig erschlossen ist, wird ein sinngemässes, verständnisvolles Lesen, das jetzt erst genügend vorbereitet ist, für eine unmittelbare Aufnahme und einen reinen Genuss bürgen können, besonders, wenn der Lehrer selbst durch das verlangte abschliessende mustergiltige Vortragen die künstlerische Wirkung des Textes zum Ausdruck zu bringen versteht. Die Dichtung gleicht, wie Goethe sagt, einem gemalten Fenster. Von draussen erscheinen die Bilder verworren und trübe, doch tritt man ein,

„Da ist's auf einmal farbig helle,
Geschicht' und Zierrat glänzt in Schnelle".

Diejenigen aber bleiben draussen stehen, die es mit deklamatorischem Lesen bewenden lassen, die in der Nachahmung der eleganten, oft genug affektierten Aussprache und Betonung der Schauspieler des *Théâtre Français* oder des *Lyceum* neben der doch immer unerreichbaren und unerworbenen idiomatischen Sprech- und Schreibfertigkeit das erstrebenswerteste Ziel des neusprachlichen Unterrichts erblicken.

Soll der deutsche Aufsatz, der nach dem Urteil aller den Prüfstein für den Bildungsgrad seines Verfassers gibt, auf den Realanstalten zu der Reife gelangen, die einen Beweis für die Gleichwertigkeit mit dem humanistischen Gymnasium in sich schliesst, so muss in der Lektüre mit dem neuen Utilitarismus wieder aufgeräumt werden, und es muss der Lehrer der neueren Sprachen, der Vorschrift der neuen Lehrpläne folgend, in der Lektüre „die vornehmste Aufgabe" seines Unterrichtes erblicken und die Auswahl des Lesestoffes nach dem Grundsatze treffen, dass er „wertvollen Inhalt in edler Form" darbiete.

Elbing. Friedrich Graz.

Australian Universities and Modern Language Teaching.

Australia already possesses four Universities at the respective capitals of the older colonies in the great south eastern corner of the continent: viz. Sydney, Melbourne, Adelaide and Hobart. The two largest and wealthiest of these schools of learning — Sydney and Melbourne — are formed to a certain extent on the model of Oxford and Cambridge and have richly endowed affiliated colleges in connection with them, where students may live and attend supplementary lectures, or which they may merely visit for regular aid in their work. The staff both of University and College is composed of „highly trained" and well paid men, drawn almost without exception from the Universities of the mother country (the average salary of a professor being about £ 1000 a year). It is not to be wondered at that the conservatism, the medievalism, and insularity of the English conception of a University's functions

Digitized by Google

to a large extent characterises the University life of Australia also. And in no sphere is the hurtfulness of these old-fashioned notions more apparent than in the odd relations which exist between the secondary schools and the Universities.

In Australia, as in England, we see the State, by a strange anomaly, caring for the primary or state schools *(Volksschulen)* and making certain attempts to organise their efforts on a regular plan, but refusing to take any direct responsibility towards secondary and University Education. According to this „penny wise and pound foolish" system, secondary Education is left to arrange itself under the all-saving commercial principles of *laissez faire laissez passer*, and it culminates in an ideal of cram and competitive examinations, so that all true education is nearly choked. A chaotic and incompetent multitude of schools and schoolmasters are seen trying to advertise themselves into public favour, and pushing their trade with all the effrontery and much of the charlatanism of less pretentious businesses. Mr. Squeers still exists in England and in Australia, but under a more respectable disguise than in the times of Dickens, for he now knows a little Latin and Greek, and a little French, and a little Chemistry and Physics, a little Mathematics and a little of a hundred other things, and is held by his patrons to be a very cultured person indeed. But both in England and Australia the idea is now beginning to dawn on certain people that their whole higher school system is futile and inefficient, and stands in need of drastic reform. For the present we may put Mr. Balfour's aspirations for a reform of English Education aside and deal merely with Australia.

When the idea of a Commonwealth of Australia was mooted, it was the hope of some few men that a Federation of Australian Universities might take place with a common intercolonial staff of professors and a uniform system, under a responsible Minister of Education. It was the dream of those who knew the German System, and was rudely shattered by facts. For the balance of power in the new Commonwealth Parliament lies, for the present, in the hands of the radical Democrats and the Labour Party. These people are, of all, the least alive to the importance of higher Education, and begrudge the money that has already been, as they say, thrown away on the „privileged professional classes". So that each University has to go on as heretofore, supporting itself as best it may on its private endowment funds, on the fees

Digitized by Google

of the students and the more or less parsimonious government grant. In Victoria, for instance, where the socialistic „old age pensions" for the improvident poor amount to the enormous sum of £ 311 000 per annum, the parliament begrudges £ 10000 a year towards the University expenses.

But this misconception of the functions of a University by the Democrats and Trades Unions is excusable enough, seeing that the Universities themselves have up to the present had no very clear ideas on the subject. The question is now being asked there what is the exact function of a University, and it is found that the answer does not come, like the reading and writing of Dogberry, by nature. It is certainly somewhat late in the day to begin to ask such questions, but it is a wholesome sign that they are beginning to be asked at all: and they must be clearly and logically answered before a reform can be attempted.

What has led people to ask this question? It is the gradual perception that English culture is falling behind in real creativeness and effectiveness. People are beginning to see how far the German and even the American Universities have outstripped those of England and the Colonies, simply by virtue of organisation, scientific method, and the encouragement they give to original work and research. The English Student is taught that his chief aim is to be the acquisition for examination purposes of the facts of knowledge presented to him more or less dogmatically by his professors and his prescribed text books. The German Student on the other hand is taught to sift statements, to doubt, to weigh and distinguish evidence, and to honour research.

In the English System again there exists no necessary bond of intimacy and co-operation between the secondary schools and the University. There is no graduated regular plan of work for such schools. The exact and well defined functions of the German *Gymnasien* and *Realschulen* have no counterpart with us. The whole „system" of secondary schools is haphazard, unequal, and inefficient — in one word unorganised. In the colonies especially a man must have a good deal of the unscrupulous business-man and the charlatan in him to succeed as a schoolmaster, and no university student ever looks upon the career of schoolmaster as a desirable one or thinks of preparing for it till other outlets in life are blocked for him.

Digitized by Google

If one thing is plainer than another in the English System — a system in which trade ideas of competition, supply and demand, and trade morals have been so disastrously applied to education, — it is this: that the Universities have failed to provide good teachers for the secondary schools, and that the secondary schools have in their turn altogether failed to adequately train students for a thoroughly effective University career.

In no other branch of study is this lack of methodical training and logical aim more apparent than in the study of modern languages. It is a matter of common notoriety how callous the Universities and the head masters of the great public schools of England have shown themselves towards this most important matter; and their colleagues in Australia have quite maintained the English tradition of conservatism and insularity in regard to it. Australia in its Antipodean Solitude is somewhat in danger of developing an insular and limited culture, of sharing that „intellectual isolation" which Mr. Gosse thinks has already fallen upon England. Neglect of modern languages, it is implied, is responsible for this danger to a great extent. In science, in literature, in the applied arts, in all branches of learning in short, knowledge of three at least of the great *Kultursprachen* of to-day, is confessedly necessary for every educated man. This is a need that neither England nor her colonies have as yet recognised.

In each of the three more important Australian Universities there exists only one professor to do the work in the three vast fields of English, French and German Philology; and it is needless to say how imperfect and bad is the result. In Sydney, at least, an attempt is made to approach the study of these languages from a scientific and historical standpoint, but there is no treatment of the languages as living tongues. There is not the faintest approach anywhere to the German Seminary system. In Melbourne, however, a state of affairs prevails which is incredible even in an English University. Anglo-Saxon has not yet entered its gates, the treatment of Early English is of the most dilettante and blundering description, Old French is treated only in name in the same slipshod manner. Old High German and Middle High German are never touched, nor is anything done in Modern German except the translation of a number of badly chosen texts — the novels of Ebers and Marlitt are there read with the piety of ignorance as representing modern literature. No German is spoken, and for

very excellent reasons. There is neither systematised instruction in the grammar, history or literature of any of these languages. The *Lautlehre* is in each case utterly neglected and there is no oral teaching in any language except English. A candidate at Melbourne or Sydney can pass a brilliant examination in modern languages and not know how to speak a word of them. As scientific training the course in modern languages at Melbourne is absolutely useless.

The consequence of such a state of things is seen in the schools. The teachers are either Englishmen, or (in some few cases) foreigners cast away on Australian shores, — men mostly without any exact philological training or literary mastery of their own language. The latter never trouble to teach conversation or pronunciation, for such things do not dwell in the desires of schoolmasters and would not „pay" either in the quarterly school exams or in the so called „matriculation examination" which is the „be all and the end all" of most students' aspirations.

With regard to the English teachers of foreign languages, these are still more incompetent, owing 1. to lack of proper training in the University, 2. to the fact that they are burdened with all sorts of other tasks. That a teacher should specially devote himself to modern language teaching is entirely out of the question under the absurd school system in vogue in Australia. In his multiplicity of subjects he is a jack of all trades and master of none. He has probably never heard of phonetics or else regards that study, which occupies such a prominent place in German universities, with the usual sneer of the layman. Even in the best schools no exact attempt is made to pronounce the vowels of French and German. The *o* in the German *Rose* for example is pronounced like *o* in the English *rose*. The *ee* in *Thee* like *ay* in *Tay*, and no one has a suspicion that it is not perfect. But these are the merest trifles that but speak for the faultiness and badness of knowledge in all other departments of modern language study.

The inefficiency and chaos, the ill-schooled public opinion that prevails in these matters is but one of a thousand evil results of ill organised and ignorant University training coupled with a heterogeneous secondary school system of competition on commercial principles, without higher unity, without plan and without any leading idea.

The English and the Australians will do no good in their half hearted attempts at reform until they begin to unterstand how fundamentally necessary it is that the secondary schools and the Universities should be in touch with each other, and organised on a unified and reasonable scheme of co-operation. Then they will at last become, what at present they are not, a most estimable and beneficent factor in the culture and efficiency of the state.

Berlin. F. Sefton Delmer.

La Division et l'Organisation du territoire français.

Introduction.

Un des caractères dont sont le plus frappés les étrangers qui observent notre pays, c'est son unité politique. „La France" disait récemment lord Salisbury, „était jadis divisée en provinces distinctes, jalouses les unes des autres; aujourd'hui la France est le pays le plus uni des temps modernes." [1])

Il s'agit, remarquons le bien, de l'unité politique, de cette cohésion intime entre les diverses parties d'un pays, qui donne l'impression d'un tout bien homogène, de cette soudure si adroitement faite entre des pièces autrefois séparées, qu'il est aujourd'hui impossible d'en découvrir les joints, de cette assimilation si parfaite que les divisions qu'il a bien fallu établir sur la surface du sol pour en faciliter l'administration, apparaissent comme purement factices, comme ne correspondant à rien de réel. Nous ne parlons pas d'union morale, religieuse, intellectuelle, économique, de communauté de tendances, d'aspirations, d'intérêts, d'antipathies ou de sympathies: sous ce rapport les autres peuples n'ont malheureusement, il faut le reconnaitre, rien à nous envier; et plusieurs pourraient nous servir de modèles. Mais ces divergences d'idées ne sont point, chez nous, déterminées par des influences locales ou territoriales; les divisions d'opinions n'ont rien de commun avec les divisions du sol; le Provençal et le Flamand, le Breton et le Lorrain ne jugent pas autrement l'un que l'autre les évènements

[1]) Discours prononcé au banquet de la *British Empire League*, en l'honneur des troupes coloniales et des délégués australiens, le 30 avril 1900.

Digitized by Google

politiques qui, à l'intérieur ou à l'extérieur, intéressent la France; ou s'ils pensent autrement, le fait qu'ils habitent des points opposés de notre pays, n'est pour rien dans ces divergences.

Si cette unité politique dont nous jouissons, frappe et étonne les étrangers, c'est d'abord, et surtout, parce qu'ils ne la possèdent pas. L'éminent homme d'état dont nous venons de citer les paroles, en fait l'aveu franchement. Prenons en premier lieu son pays comme exemple: il est certain que, lorsque, comme la Grande Bretagne, on a une Irlande attachée à ses flancs, protestant depuis des siècles contre la domination anglaise, réclamant sans se lasser le *home rule* qu'on lui promet souvent, mais qu'on ne lui accorde jamais, par crainte d'une séparation définitive, célébrant publiquement le centenaire de son insurrection de 1798, applaudissant aux désastres anglais; lorsque, dans la chambre élue par la nation on compte de nombreux députés qui repoussent l'épithète *d'unionistes;* on peut, moins que tout autre pays, prétendre au titre de *Royaume Uni.*

Pour l'Autriche-Hongrie, dont le gouvernement est fondé sur le principe du dualisme, dont les diverses parties ne tiennent l'une à l'autre que par un lien d'une fragilité inquiétante, où est si ardente la lutte entre des races si diverses, notre thèse serait trop facile à démontrer; il est inutile, il serait cruel d'y insister.

Quant à l'Allemagne, laissons aux Allemands le soin de dire si leur vaste empire forme un tout homogène à leur gré, sans trace de particularisme: la question est trop délicate pour être traitée chez eux par un étranger. Qu'il nous soit seulement permis de citer, sans y rien ajouter, une phrase prononcée à la Diète de Prusse par M. de Hammerstein, ministre de l'intérieur, le 14 janvier 1902: „La haine du germanisme est profonde dans le cœur du Polonais; elle l'accompagne du berceau à la tombe . . . . ."

La Russie, elle aussi, a sa Pologne; elle a ses Provinces Baltiques et sa Finlande: l'Espagne a sa Catalogne et sa Navarre; la Suède et la Norwège, sous une souveraineté unique, demeurent deux nations distinctes.

Seule l'Italie parait avoir, comme nous, réalisé son unité; mais c'est pour elle un état tout nouveau, qui n'a pas encore reçu la consécration du temps, et qui succède à peine à un état tout opposé. L'esprit de clocher règne toujours en maître de l'autre côté des Alpes avec une profonde indifférence pour les intérêts généraux. Il y a toujours des Piémontais, des Romagnols, des

Napolitains, des Siciliens; il n'y a pas encore d'Italiens. Le mot de Massimo d'Azeglio n'a pas cessé d'être vrai: „Maintenant que l'Italie est faite, il reste à faire les Italiens."

Cette unité étonne plus encore les étrangers lorsque, au lieu de s'en tenir à la comparaison de notre situation présente et de la leur, ils étudient dans notre histoire la formation de la nationalité française. Si jamais pays semblait voué à une division éternelle, c'était bien le nôtre. Des races primitives d'une extrême diversité: des Ibères, des Ligures, des Celtes, Gaulois et Belges,[1]) des Romains, des Germains de toutes provenances, Francs, Burgondes, Wisigoths, Alains, Saxons, Alamans, des Scandinaves, jusqu'à des Arabes; des populations qui dépendaient anciennement de divers royaumes, étrangères les unes aux autres sous presque tous les rapports, séparées par la langue, les mœurs, la religion, les rivalités commerciales, le souvenir de luttes sanglantes; annexées au domaine du roi de France par suite de faits indépendants de leur volonté, confiscations, mariages, successions, conquête à main armée, achat à prix d'argent: tous ces éléments disparates se sont peu à peu fondus ensemble de façon à ne former qu'un peuple bien homogène, „la nationalité la plus compacte qui soit apparue dans le monde, . . . une comme l'homme est un".[2]) Louis XIV disait à son petit fils, le duc d'Anjou, au moment où celui-ci partait pour aller prendre possession du trône d'Espagne: „Il n'y a plus de Pyrénées." Bien plus justement pourrait-on dire aujourd'hui: ces frontières qui autrefois séparaient la Bretagne de la Normandie, la Bourgogne de la Franche-Comté, la Provence du Languedoc, il n'en reste plus trace: il n'y a plus de Picards, de Flamands, de Basques, de Limousins: il n'y a plus en France que des Français.

Cette fusion ne date pas d'hier: elle était déjà depuis longtemps accomplie lors de la Révolution française, quoi qu'on en ait dit: nos rois y ont travaillé pendant six siècles, depuis Louis le Gros avec l'abbé Suger,[3]) jusqu'à Louis XIII avec Richelieu, jusqu'à

[1]) César dit des peuples de la Gaule: *Hi omnes lingua, institutis, legibus inter se differunt* (De bello Gall., liv. I).

[2]) De Carné, *Etudes sur les fondateurs de l'unité nationale en France*, Introduction, p. I.

[3]) *Notice sur Suger*, par Guizot, *Mémoires relatifs à l'Histoire de France*: „Il (Louis le Gros) a peu fait pour les libertés publiques, beaucoup pour la formation de l'état et du gouvernement national; il a fait faire à la royauté ses premiers pas hors du régime féodal, lui a donné un autre principe, une autre attitude; et c'est à cette œuvre, dont le développement a décidé du sort de la

Digitized by Google

Louis XIV avec Colbert et Louvois. Après eux cette grande œuvre peut être considérée comme faite et elle n'a jamais été sérieusement compromise. On a vu, il est vrai, il y a un peu plus de cent ans, à une époque de profondes secousses, se produire un certain réveil du particularisme ancien, quelques velléités de séparation: Lyon s'est révolté, Toulon et la Corse ont appelé l'étranger, la Gironde s'est dressée en face de Paris; la Bretagne et la Vendée ont combattu pendant plusieurs années pour défendre, contre le reste de la France, leur foi religieuse et monarchique. Mais ces épisodes ont été courts; à peine s'en souvient-on aujourd'hui. Et l'on a fort à faire à l'heure actuelle pour essayer de rendre une certaine vie aux provinces disparues, mouvement curieux et intéressant que nous aurons à signaler.

La configuration même de notre pays semblait le prédestiner à l'établissement de cette unité. Les géographes se plaisent à remarquer[1]) que les contours de son territoire forment un polygone à peu près régulier. Si on en joint les points les plus opposés, du Nord au Sud, la ligne ainsi tracée coupe le territoire en deux parties sensiblement égales. C'est sur cette ligne médiane qu'est située la capitale.

Sans doute, ajoutent-ils,[2]) le développement territorial de la France est l'œuvre de la politique; mais cette œuvre a été accomplie suivant une sorte de fatalité naturelle. L'histoire a montré que les grandes plaines qui entourent le massif central, communiquant aisément entre elles, devaient former un Etat. Entre les régions qu'arrosent le Rhône, la Garonne, la Loire et la Seine, il n'existe point de séparation suffisante pour permettre la constitution durable d'Etats particuliers dans chacune d'elles. En revanche les Pyrénées, les Alpes, le Jura sont les limites, les barrières que l'histoire et la politique ont le plus souvent respectées. Les migrations venues, par terre et par mer, de l'est du continent ont abouti nécessairement dans cette espèce de cuvette; les conditions favorables du climat et de la terre les y ont retenues; et les colonies de provenances si diverses se sont fondues ensemble naturellement, grâce au peu de relief du sol et à la facilité des communications entre les versants contraires.

France, que, pendant une administration de vingt-cinq années, Suger a puissamment concouru."

[1]) Elisée Reclus, *Géographie universelle*, tome II, p. 5.

[2]) Marcel Dubois, *Géographie économique de la France*, p. 95; p. 85 et 86.

Digitized by Google

Il n'y a pas lieu sans doute d'attacher trop d'importance à de pareilles considérations. D'autres peuples n'étaient pas moins favorisés que nous sous le rapport géographique. L'Allemagne est arrosée de la façon la plus heureuse par de nombreux cours d'eau navigables; elle n'est pas coupée par de hautes montagnes élevant entre ses habitants des barrières difficiles à franchir; tout dans la nature, et non pas seulement l'identité de race, les y conviait à vivre ensemble dans les liens de la plus étroite intimité. L'Italie, renfermée dans sa péninsule par ses Alpes et ses deux mers, n'aurait pas dû rester jusqu'à nos jours morcelée en une foule de petits états ou, pour mieux dire, de municipalités distinctes. L'Espagne, isolée du reste de l'Europe, n'aurait pas dû demeurer si longtemps partagée en trois ou quatre royaumes. N'exagérons donc pas l'influence que peut avoir, pour la formation de l'unité d'un peuple, la configuration de son territoire. Mais cependant, qui voudrait affirmer que cette régularité de formes qu'on remarque dans le nôtre, et cette particularité que les points extrêmes de la périphérie sont à des distances presque égales du centre, n'ont en rien facilité les rapports entre les diverses parties, et n'ont aucunement favorisé l'action du pouvoir central? Qui voudrait nier que les conditions physiques auxquelles se sont trouvées soumises sur notre sol les populations qui s'y sont implantées, aient pu avoir quelque influence sur la fusion qui s'est faite entre elles?

Il est donc constant que la France actuelle, contrairement à ce que l'on voit ailleurs, contrairement à ce que pouvait faire prévoir son histoire, jouit de l'unité, d'une unité qu'on peut croire durable puisqu'elle a déjà résisté au temps et qu'elle semble voulue par la nature. Cela étant, il sera utile et intéressant, croyons-nous, d'appeler l'attention des étrangers désireux de s'instruire des choses de notre pays, sur ses *divisions* et son *organisation*. Ils verront comment ces divisions, loin de porter atteinte à son unité, l'ont au contraire parachevée en effaçant tout à fait les anciennes frontières, et comment cette organisation en a assuré le maintien.

En traçant ce tableau de *géographie administrative*, nous rattacherons le présent au passé; on saisira peut-être mieux ainsi comment s'est faite notre unification.

Paris. Ch. Lescœur.

Digitized by Google

Darf man im französischen Unterricht von Genitiven und Dativen sprechen?

Seit längerer Zeit hört man die Ansicht aussprechen, dass für die mit Hilfe von Präpositionen umschriebenen Formen auf die Bezeichnungen Genitiv und Dativ verzichtet werden müsse. Aber es erscheint zweifelhaft, ob dies im praktischen Interesse möglich und im wissenschaftlichen Sinne notwendig ist. Um sich darüber ein Urteil zu bilden, muss man einerseits die Bedürfnisse des Unterrichts ins Auge fassen und andererseits den Ursprung und die Entwickelung der Deklination im allgemeinen einer Betrachtung unterwerfen. Und dies wollen wir hier unternehmen, selbst auf die Gefahr hin, von der Redaktion der „Neueren Sprachen" nicht für wissenschaftlich gebildet angesehen zu werden, nach deren Ansicht die umschreibende Form — auch für das Sprachgefühl! — nie ein Genitiv (bezw. Dativ) sein kann.

Fassen wir zunächst die Praxis ins Auge und nehmen wir einmal an, wir wollten den Ausdruck *du père* im Unterricht nicht mehr als Genitiv bezeichnen. Was würde praktisch daraus folgen? Es würde uns unmöglich sein, dem Schüler begreiflich zu machen, dass *du père* zwar ebenso übersetzt wird wie das lateinische *patris*, dass es aber trotzdem kein Genitiv ist. Welcher Quartaner oder Quintaner würde mit seinem kindlichen Verstande über diesen Widerspruch hinwegkommen? Und wieviel Zeit würde auch der gewandteste Lehrer vergeblich opfern, wollte er es versuchen, diesen Widerspruch zu erklären. Nicht viel minder schwierig wird die Sache, wenn es sich darum handelt zu unterscheiden, ob *du père* einen Genitiv vertritt oder ob es etwa lokale Bedeutung hat, *la maison du père* oder *je viens du père*. Man wird dann nicht umhin können, den genitivischen Charakter im Gegensatz zu der lokalen Bedeutung stark zu betonen. Und doch soll *du père* im ersteren Falle kein Genitiv sein? Das würde dem Schüler unbegreiflich erscheinen.

Ebenso gross wäre die Schwierigkeit, wenn wir für die Bezeichnung Genitiv eine andere suchen wollten. Hier hat noch niemand einen positiven Vorschlag gewagt, und man hat sich wohlweislich auf die negative Kritik beschränkt. Sollen wir etwa ein neues Wort erfinden, oder sollen wir sagen: Ersatzgenitiv oder

Genitiversatz, Umschreibung des Genitiv, umschreibender oder umschriebener Genitiv? Ich glaube, wir würden kaum die Möglichkeit haben, um den Ausdruck Genitiv (oder Dativ) herumzukommen. und wenn wir auch ein neues Wort wählen wollten, so müssten wir doch dieses wieder durch den alten bekannten Ausdruck erklären. Es würde aber sehr umständlich sein und sogar komisch klingen, wenn wir etwa zu einem Schüler sagen wollten: Du hast den Ersatzgenitiv genommen, und es muss der Ersatzdativ sein; oder: „Sich erinnern" regiert den Genitiv, ebenso wie *meminisse* im Lateinischen und *μεμνῆσθαι* im Griechischen, aber *„se souvenir"* regiert nicht den Genitiv, sondern den umschreibenden Genitiv, ausser im Relativsatze, wo *dont* gesetzt wird, das wieder eine andere Art von Genitiversatz ist.

Genug, die Schwierigkeiten sind derartig, dass es kaum einen Lehrer der neueren Sprachen geben wird, der sie im Schulunterricht überwinden und auf die Bezeichnungen Genitiv und Dativ für die umschreibenden Formen verzichten kann. Und doch scheint dies die Wissenschaft zu verlangen, oder verlangen dies wenigstens einige ihrer Vertreter. Denn es gibt deren auch solche, die eine präpositionale Deklination im Gegensatz zu der rein flexivischen anerkennen, wie z. B. Schuchardt, der gegenüber den zusammengesetzten Kasus von einem einfachen Genitiv und Dativ spricht.

Wenn man bei der Komparation organische und unorganische Formen und bei der Konjugation einfache und zusammengesetzte Zeiten unterscheidet, so, sollte man meinen, kann man sich bei der Deklination ähnlich verhalten. Was der Komparation und der Konjugation recht ist, muss der Deklination billig sein. In Bezug auf diese scheint aber ein Vorurteil obzuwalten, das offenbar aus einer Überschätzung des Wertes der Kasusendungen und aus einem gewissen sentimentalen Bedauern über deren Verschwinden in den romanischen Sprachen entsprungen ist. Indem man sich pietätvoll bemühte, die Reste der lateinischen Deklination im Romanischen aufzuspüren, gelangte man allmählich und unbewusst zu einer Verachtung der präpositionalen Umschreibungen, die objektiv nicht gerechtfertigt ist. Denn auch die lateinische Deklination hat Mängel, und die romanische hat im Vergleich zu ihr gewisse Vorzüge, welche auf dem Zusammenwirken von Präposition und Artikel beruhen. Trotz allem Reichtum der Flexion bieten die lateinischen Kasus nicht immer einen klaren Ausdruck der Funktion, während andererseits z. B. der Genitiv *patris* im Französischen in dreifacher

Digitized by Google

Form erscheinen kann: *du père, d'un père, de père*, so dass die lateinische Deklination an Ausdrucksfähigkeit hinter der französischen zurückbleibt.

Jenes Vorurteil gegen die romanische Deklination hat die Annahme zur Voraussetzung, dass sich die Kasusbezeichnungen nur auf die Form und nicht auch zugleich auf einen Inhalt beziehen. Wenn man die Umschreibungen der Kasus formell nicht als Kasus gelten lassen will, so lässt sich das wohl noch begreifen; wenn aber auch für das Sprachgefühl, wie die Redaktion der *Neueren Sprachen* meint, d. h. also inhaltlich ein wesentlicher Unterschied bestehen soll, so ist das schwer verständlich. Denn es wird niemand bestreiten wollen, dass die umschreibenden Formen im allgemeinen dieselben Funktionen erfüllen wie die flexivischen. Nur wo sich beide Formen nebeneinander finden, bemerkt man einen Unterschied, so z. B. in der englischen Sprache, wo der sogenannte sächsische Genitiv in der Anwendung eine Beschränkung erleidet. Ähnlich ist es auch in manchen romanischen Sprachen während der Zeit ihrer Entwicklung.

Ferner ist die Tatsache zu beachten, dass selbst in der als Muster hingestellten lateinischen Deklination zahlreiche Fälle vorkommen, wo verschiedene Kasus eines Nomens dieselbe Endung haben, so dass man den Kasus überhaupt nicht an der Endung erkennen kann, sondern nur an der Funktion, welche sich aus dem Zusammenhange des Satzes ergibt.

Ebenso finden wir einen Hinweis auf die Bedeutung der Kasus in den Benennungen, welche bekanntlich von den Stoikern herrühren, dann ins Lateinische übersetzt wurden und seit Quintilian stereotyp geworden sind. Die Entstehung eines Kasus kann man sich überhaupt nur so denken, dass zunächst das Bedürfnis hervorgetreten ist, die Beziehung eines Nomens zu einem anderen Nomen oder zu einem Verbum auszudrücken, und dass dieses Bedürfnis den Kasus als Ausdruck der Beziehung hervorgebracht hat. So muss für die erste Bildung einer jeden grammatischen Form ein gewisser Inhalt, der sich in einer sprachlichen Gestalt darzustellen strebt, als wirkende Ursache vorausgesetzt werden, und in diesem ursprünglichen Inhalt ist die Grundbedeutung einer Form, also auch eines Kasus zu suchen. Im Laufe der Entwicklung hat sich die Bedeutung der Kasus erweitert und in den verschiedenen Sprachen einen verschiedenen Umfang angenommen, wie z. B. der Genitiv im Griechischen die weiteste Ausdehnung gefunden hat.

Digitized by Google

Die Sprachvergleichung hat zu der Erkenntnis geführt, dass die Kasusformen, ebenso wie andere Formen, nicht in den einzelnen indogermanischen Sprachen, sondern bereits in der indogermanischen Ursprache entstanden sind. Während früher die Grammatiker den Grundbegriff eines Kasus in jeder einzelnen Sprache suchten, muss man nunmehr den indogermanischen Urbegriff suchen, und wenn man auf historischem Wege keinen einheitlichen Grundbegriff findet, aus dem sich alle anderen Gebrauchsweisen ableiten lassen, so kann man durch Kombination noch hinter das Historische zurückgreifen, wobei allerdings nur ein gewisser Grad von Wahrscheinlichkeit erreicht werden kann.

Die indischen Grammatiker haben es zuerst unternommen, die Grundbegriffe der Kasus aufzufinden. Wenn sie hierbei auch nicht zu einem befriedigenden Resultate gelangt sind, so geht Delbrück in seiner Vergleichenden Syntax der indogermanischen Sprachen doch von ihren Aufstellungen aus, weil sie sich durch scharfe Fassung auszeichnen. Von den sieben Kasus, welche in der indischen Grammatik unterschieden werden, will ich hier nicht den Vokativ, Ablativ und Instrumentalis, sondern nur die vier gebräuchlicheren: Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv kurz behandeln.

Über die Grundbedeutung des Nominativ ist man ziemlich einig. Er wird allgemein als der Kasus des Subjekts aufgefasst, welcher die Beziehung des Nomens zum Prädikate ausdrückt. Wenn der Nominativ auch im Prädikat auftritt, so ist das nur eine Wirkung des Gesetzes der Kongruenz und raubt ihm nicht seinen eigentümlichen Charakter als Subjektskasus. Als solcher tritt er in einen Gegensatz zu allen anderen Kasus, was durch die Bezeichnungen: *casus rectus* und *casus obliqui* ausgedrückt wird.

Schwerer ist es, sich über die Grundverhältnisse der übrigen Kasus genau Rechenschaft zu geben. Delbrück gelangt beim Akkusativ nur zu der sehr unbestimmten Erklärung, dass dieser Kasus den Substantivbegriff bezeichne, welcher von dem Verbalbegriff am nächsten und vollständigsten betroffen wird, und er glaubt, dass in dieser Fassung zugleich ein Gegensatz gegen andere Kasus angedeutet werde. Die Andeutung ist aber doch sehr schwach und trifft ausserdem keineswegs bei allen Verben zu. Vielleicht ist es besser, auf eine genauere Bestimmung des Akkusativbegriffs zu verzichten. Sicher ist nur, dass der Akkusativ überhaupt eine Beziehung ausdrückt, aber welcher Art sie im Grunde ist, kann man nicht sagen.

Digitized by Google

Der Dativ stellt nach der gewöhnlichen Auffassung denjenigen Substantivbegriff dar, dem der Verbalbegriff gilt. Dieses Gelten drückt mehr ein persönliches oder geistiges Verhältnis aus, während andererseits der Dativ auch rein lokal als Kasus des Zieles gedacht werden kann. Delbrück hat sich von der letzteren Auffassung zur ersteren bekehrt, weil die Überlieferung zeigt, dass ganz überwiegend Personen in den Dativ treten, und er meint, die lokale Bedeutung habe sich daraus entwickelt. Indessen halte ich das umgekehrte Verhältnis nicht für ausgeschlossen, denn eine Person kann wohl auch als Ziel gedacht werden.

Beim Genitiv sind zwei Gruppen zu unterscheiden, je nachdem er zu einem Nomen oder zu einem Verbum gehört, der adnominale und der adverbale Genitiv. Über das Verhältnis beider zu einander sind die Meinungen geteilt. Gewöhnlich nimmt man an, dass der Genitiv beim Substantivum der ursprüngliche sei und der beim Verbum stehende der abgeleitete. Delbrück hält das umgekehrte Verhältnis für richtig. Er vergleicht den Genitiv mit dem Akkusativ und meint, dass bei dem Genitiv der Verbalbegriff nicht auf den vollen Umfang des Substantivbegriffs zu beziehen sei, wie beim Akkusativ. Der Genitiv sei nur ein verengerter Akkusativ, wie in dem Beispiel: ich trinke das Wasser, und: ich trinke des Wassers. Hierbei beachtet Delbrück aber nicht, dass der Genitiv „des Wassers" nicht ursprünglich von dem Verbum trinken abhängen kann, sondern von einem zu ergänzenden Nomen, etwa: einen Teil. Er geht also von einer falschen Voraussetzung aus, indem er diesen Genitiv als adverbal bezeichnet.

Die Entstehung des partitiven Genitiv bei Substantiven will Delbrück an folgendem Beispiel erklären: Er isst des Brodes einen Bissen. Daraus habe sich leicht der Satz entwickelt: Er isst einen Bissen des Brodes. Delbrück begeht hier unbegreiflicherweise denselben Fehler, wie vorhin, und hier in noch auffallenderer Weise. (Die genannten Beispiele finden sich in den §§ 69 und 164 der Vergl. Synt.) Den allgemeinen Begriff der Zugehörigkeit hält Delbrück für zu schattenhaft, um für das Verständnis des adnominalen Genitiv zu genügen, dessen einzelne Gebrauchsweisen man nicht daraus deduzieren könne. Aber Delbrücks Auffassung genügt dem Verständnis noch weniger. Das Sprachgefühl, welches den Namen Genitiv hervorgebracht hat, weist uns auf den Begriff des Ursprungs hin. Daraus folgt aber noch nicht, dass er der ursprüngliche Begriff ist. Vielmehr scheint mir beim Genitiv wie beim

Dativ eine lokale Bedeutung zu Grunde zu liegen. Wenn uns die alte flexivische Deklination dafür keinen bestimmten Anhalt bietet, so weist uns die moderne umschreibende Deklination in ganz entschiedener Weise darauf hin. Denn es kann doch kein reiner Zufall sein, dass in den romanischen Sprachen gerade die Präpositionen *de* und *à* zur Bildung des Genitiv und Dativ verwendet werden, wie im Englischen entsprechend *of* und *to*. Irgend ein innerer Grund muss vorliegen, und das kann nur der sein, dass die Bedeutung dieser Präpositionen der Grundbedeutung des Genitiv und Dativ entspricht, dass in beiden Fällen die Richtung Woher? und Wohin? ausgedrückt wird. Der Genitiv würde sich alsdann zum Dativ ähnlich verhalten, wie der Nominativ zum Akkusativ, welche den Ausgangspunkt und den Zielpunkt einer Handlung bezeichnen. In der lokalistischen Theorie über die Entstehung der Kasus wird zwar der Dativ als ein Kasus der Ruhe, nicht der Bewegung aufgefasst; aber es ist ein Widerspruch, wenn gleichzeitig doch gesagt wird, dass er ein Ziel, eine Tendenz ausdrückt. Dass der Dativ auf die Frage Wo? antworte, wird auch von den Lokalisten nicht behauptet. Für die lokalistische Auffassung der Kasus im allgemeinen spricht jedenfalls der Umstand, dass räumliche Beziehungen unzweifelhaft ursprünglicher sind als rein geistige und früher durch die Sprache zum Ausdruck gebracht sein müssen, wie denn überhaupt ein sprachlicher Ausdruck gewöhnlich vom Sinnlichen auf das Geistige übertragen wird, aber nicht umgekehrt.

Wenn es auch nicht möglich ist, die Grundbedeutung der Kasus sicher festzustellen, so ist doch so viel klar, dass man sie nicht ohne einen gewissen Inhalt denken kann. Das hindert uns aber nicht, die Form vom Inhalt zu abstrahieren und für sich zu betrachten, wie in jeder Grammatik Formenlehre und Syntax geschieden werden.

Über die Entstehung der Kasusflexionen weiss man ebenfalls nichts Bestimmtes. Schlegel meinte, sie seien durch eine Veränderung des Wurzellautes entstanden, und man nennt deshalb diese Theorie die Evolutions-Theorie, der die von Bopp vertretene Zusammensetzungs- oder Agglutinations-Theorie gegenübersteht. Nach der letzteren sind die Kasusendungen ihrem Ursprung nach zum grössten Teil Pronomina, welche an den Stamm angewachsen sind. So lassen sich z. B. das *s* des Nominativ und das *m* des Akkusativ auf Pronominalstämme zurückführen. Gegenwärtig nimmt man entweder an, dass die Kasus-Suffixe von vornherein zu dem Zwecke

Digitized by Google

angefügt wurden, die entsprechenden Beziehungen auszudrücken, und betrachtet sie dann als pronominale oder präpositionale Elemente, oder man glaubt, dass sie sich aus Stammbildungs-Suffixen entwickelt haben. So ist auch H. Paul der Ansicht, dass die Flexions-Suffixe auf dieselbe Weise entstanden seien wie die Ableitungs-Suffixe, und dass man keine scharfe Grenze zwischen ihnen ziehen könne. Jedenfalls scheint so viel sicher zu sein, dass die alte echte Deklination auf dieselbe Weise entstanden ist wie die moderne Deklination, nämlich durch Zusammensetzung, und deshalb darf man von der modernen, deren Entstehung wir deutlich vor Augen sehen, auf den Ursprung der alten Deklination Schlüsse ziehen. Allem Anscheine nach besteht der Hauptunterschied zwischen beiden Deklinationen nur darin, dass wir in dem einen Falle Suffixe, in dem anderen Präfixe haben. Man muss Körting beistimmen, wenn er die Formen *del*, *al* u. s. w. bereits als Präfixe ansieht. Wenn diese Formen die Funktion des Genitiv oder Dativ haben, ist die ursprüngliche Bedeutung der Präpositionen *de* und *a* ganz oder teilweise verdunkelt, so dass ein Bedeutungswandel eingetreten ist. *Del*, *du* u. s. w. kommen viel häufiger in der verwandelten Bedeutung vor als in der ursprünglichen. Folglich erscheinen sie dem Sprachgefühl zunächst als Genitiv und erst in zweiter Linie als lokale Ausdrücke. Anders ist es bei *al*, *au* etc., welche wohl häufiger in lokalem Sinne gebraucht werden. Zwar schreibt man diese Präfixe gewöhnlich vom Nomen getrennt, aber man spricht sie doch zusammen, und das Zusammenschreiben kommt auch schon vor. Ich will hier nicht an Adverbien erinnern, wie *aujourd'hui*, *au-dessus*, *au-delà* u. a., oder an Eigennamen, wie *Du Cange*, *Descartes* etc.: eine ganz unanfechtbare Deklination mit Präfixen haben wir bei dem Relativ-Pronomen *lequel*, *duquel*, *auquel* u. s. w. Ein analoges Beispiel finde ich sonst nur in der Konjugation und zwar im hebräischen Imperfectum, wo die verschiedenen Personen durch Präfixe gekennzeichnet werden (*ji-*, *ti-*, *e-qtol* etc.). Sobald wir die Formen *du*, *au* .... als Präfixe anerkennen, steht die moderne Deklination der alten auch formell ebenbürtig gegenüber.

Die lange Übergangszeit, durch welche die lateinische und die romanische Deklination von einander getrennt werden, ist für die Sprachgeschichte im allgemeinen von grösster Wichtigkeit. Man kann in ihr drei Perioden unterscheiden, die sich freilich nicht scharf abgrenzen lassen. Die erste enthält den Verfall der lateinischen Deklination; die zweite könnte man Interregnum nennen,

Digitized by Google

die deklinationslose Zeit; in der dritten gelangt die romanische Deklination allmählich zur Herrschaft, nachdem sie bisher nur teilweise verwendet worden war.

Um die Frage zu beantworten, welche Ursache das Schwinden der lateinischen Kasus herbeigeführt hat, weisen die Grammatiker besonders auf zwei Tatsachen hin, die den äusseren Anlass gegeben hätten: erstens die Schwerfälligkeit gewisser Endungen *(-orum, -arum, -ibus)*, zweitens die Gleichförmigkeit vieler Kasusbildungen. Dazu komme als innerer Grund das jeder synthetischen Sprache innewohnende Streben nach leichterer Handhabung der Sprache. Mir scheint die Ursache des Absterbens der lateinischen Deklination hauptsächlich in dem Charakter der Volkssprache zu liegen, der zu allen Zeiten derselbe gewesen ist. Wie das Volk bei uns gegen die Unterscheidung von mir und mich gleichgültig ist, so war es ähnlich auch beim römischen Volke. Diese Gleichgültigkeit entspringt aus der Unfähigkeit, die Kasus richtig zu gebrauchen, und auch aus einem mangelnden Bedürfnis. Der gemeine Mann kann die Kasus entbehren, der Gebildete nicht. So haben die indogermanischen Sprachen durch ihren Reichtum der Flexion im Vergleich zu den meisten anderen Sprachen eine höhere Stufe geistiger Kultur dokumentiert, und so hat das Lateinische bei seinem Übergang in die romanischen Sprachen seine Deklination eingebüsst, weil es durch eine Periode niedriger Kultur hindurchgegangen ist. D'Arbois de Jubainville hat aus der merovingischen Zeit ein reiches Material zusammengestellt; er unterscheidet in dem Verfall der Deklination phonetische und syntaktische Veränderungen und kommt zu dem Schluss, dass die lateinischen Kasusformen viel länger existiert haben, als ihre Funktionen, welche in der Volkssprache nicht klar aufgefasst wurden. Wenn bei dem Verfall auch rein phonetische Gründe mitgewirkt haben, was von Schuchardt und d'Ovidio stark betont wird, so ist doch sicher das psychologische Element in dieser Entwicklung viel stärker gewesen als das physiologische.

Die ältesten Denkmäler der französischen Sprache fallen bereits in die zweite Periode der Übergangszeit, das Interregnum, wo die lateinischen Kasus schon vollständig geschwunden sind und die Sprache sich auf andere Weise notdürftig behilft. Dies geschieht bereits in ausgedehntem Masse durch die präpositionale Umschreibung. Daneben gibt es aber noch die Zwei-Kasus-Deklination im Französischen und Provençalischen, deren einziger Vorzug darin besteht, dass der *casus rectus* an der Form deutlich

zu erkennen ist. Der *casus obliquus* hat dagegen als grammatische Form nur negativen Wert, denn er drückt nur aus, dass das Substantivum nicht Subjekt ist, ohne eine positive Beziehung anzudeuten. Ob die Funktion eines Genitiv, Dativ oder Akkusativ vorliegt, muss man aus dem Zusammenhange erraten. Dieses Erraten wird oft durch die Stellung des casus obliquus erleichtert. So lesen wir in den Strassburger Eiden: *Pro deo amur et pro christian poblo salvament. Deo* und *christian poblo* werden schon von Diez unbedenklich als Genitiv bezeichnet, obwohl diese Funktion nur durch die Stellung zwischen der Präposition *pro* und dem zugehörigen Substantiv deutlich wird. Ähnlich ist es mit der Stellung zwischen Artikel und Substantiv, wie in *li deo inimi, lo deo menestier* des Eulalialiedes. Dazu kommt schliesslich die einfache Nebeneinanderstellung, z. B. in der Passion: *amics l'emperador.*

Wenn in der dritten Periode der Übergangszeit die Flexion des Nomens ganz verschwindet und die umschreibenden Formen allgemein üblich werden, so liegt der Grund offenbar nicht nur in phonetischen Verhältnissen, sondern auch in einem Streben nach Einfachheit und Deutlichkeit, und das Resultat war unzweifelhaft ein Fortschritt zu grösserer Klarheit des sprachlichen Ausdrucks. Vergleicht man den altfranzösischen Casus obliquus mit den umschreibenden Formen, so ist es einleuchtend, dass die letzteren eine vollkommenere Art der Deklination darstellen, und man kann schwer begreifen, weshalb sie als solche nicht anerkannt wird.

Bekanntlich wurde schon in der klassischen Zeit der lateinische Genitiv und Dativ in gewissen Fällen umschrieben (Beispiele: *unus ex* oder *de multis* [= *multorum*], *mitto epistolam ad amicum* [= *amico*]). Diese Umschreibungen wird niemand schon Deklination nennen wollen, aber sie sind die Keime einer neuen Deklination, die sich ganz naturgemäss weiter entwickelt haben, nachdem die alten Formen wie welke Blätter abgefallen sind, und Körting hat vollkommen Recht, wenn er sagt, dass tatsächlich der Genitiv und Dativ neu gebildet worden sind.

Wie einseitig der entgegengesetzte Standpunkt ist, zeigt sich auch in Suchiers Ausgabe von Aucassin und Nicolete, welche in einem Anhang den grammatischen Stoff des Textes behandelt. Danach würde es in der ganzen Novelle keinen Genitiv geben, denn Suchier ignoriert die unbezeichneten Formen desselben ebenso wie die umschreibenden, und Dative findet er nur beim Pronomen. Sein Blick richtet sich nur darauf, was aus den lateinischen Formen

geworden ist. Für die Entwicklung der Sprache ist es aber ebenso wichtig, zu sehen, wie die abgestorbenen lateinischen Formen ersetzt worden sind. Die neufranzösische Deklination als solche erkennt Suchier zwar an, aber nur im Nominativ und Akkusativ, obwohl diese Kasus kein äusseres Erkennungszeichen haben und nur aus ihrer Stellung erkannt werden. Wenn man hier das Prinzip der Endung fallen lässt, warum dann nicht auch beim Genitiv und Dativ?

Merkwürdig ist es, dass Suchier auch in anderer Weise seinem Prinzip untreu wird, indem er in Gröbers Grundriss der romanischen Philologie (I. S. 627) von einem Dativ *au chanoine(s)* spricht. Dieser Ausdruck ist ihm offenbar unwillkürlich entschlüpft, aber er ist darum nicht weniger bedeutungsvoll. Wenn ferner gleichfalls in Gröbers Grundriss Morel-Fatio (I, S. 681) die Formen *del* und *al* im Catalanischen *casus obliqui* nennt und wenn Gotttr. Baist (ebd. S. 709) dieselben Formen im Spanischen als Genitiv und Dativ bezeichnet, so sehen wir, dass sich auch die berufensten Vertreter der Wissenschaft gegen die moderne Deklination nicht ganz ablehnend verhalten.

Torgau. F. Baumann.

Digitized by Google

Mitteilungen.

Zwei Erlasse des französischen Kultusministers.

Wir teilen im folgenden zwei Erlasse des französischen Kultusministers mit, die von unsern Reformern mit Beifall aufgenommen wurden, obgleich ihnen darin deutlich gesagt wird, dass ihre Methode nicht den Anspruch erheben kann, die geistige Bildung der Schüler zu fördern, sondern nur utilitarischen Anforderungen genügt. — Der erste, an die *recteurs de l'Université* (etwa unsere Provinzialschulräte) gerichtete Erlass lautet:

Monsieur le Recteur,

Au moment où se rouvre l'année scolaire, je tiens à appeler votre attention sur une réforme à laquelle j'attache une grande importance.

L'enseignement des langues vivantes, malgré les progrès accomplis en ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien les versions et les thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or, le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues.

Cette méthode, c'est la méthode directe. S'inspirant des moyens naturels par lesquels l'enfant apprend sa langue maternelle, elle comporte peu de syntaxe et moins encore de philologie. Elle consiste surtout en exercices oraux, conversations, récits, lectures, explications d'auteurs et de textes usuels, ces exercices étant les plus propres à mettre à la disposition de l'élève un vocabulaire étendu, à l'habituer à la prononciation et à la construction rapide des phrases.

Dans les lignes générales que je viens de tracer, la liberté, l'initiative et l'ingéniosité du maître, sans lesquelles il n'y a pas d'enseignement vivant, trouveront toujours amplement matière à s'exercer. L'étude des écrivains étrangers, indispensable pour tenir en éveil l'attention et la curiosité de l'élève en l'initiant à la vie intellectuelle et morale des divers peuples, aura naturellement sa place.

Mais on devra se garder d'empiéter sur les programmes de l'enseignement supérieur et de transformer en leçons de littérature des cours qui doivent avoir avant tout une fin pratique.

En vue de réaliser ces réformes, j'ai saisi le Conseil supérieur d'un ensemble de propositions sur l'enseignement des langues vivantes. Le Conseil supérieur,

Digitized by Google

après en avoir délibéré, a émis l'avis qu'il y avait lieu dans „l'enseignement des langues vivantes étrangères de déterminer avec plus de précision, en vue de l'acquisition effective de la connaissance de la langue usuelle, les programmes et les méthodes d'enseignement."

A la suite de ce vote, une commission a été chargée du soin de procéder à une revision des programmes et de rédiger des instructions destinées à compléter celles qui avaient été adressées aux professeurs de langues vivantes en 1890.

Vous trouverez ci-joint un exemplaire de ce document qui a reçu l'approbation de la section permanente du Conseil supérieur.

J'appelle particulièrement votre attention, monsieur le recteur, sur ce qui est dit dans cette instruction de l'enseignement de la grammaire: les grammaires les plus simples, les moins surchargées de règles et d'exceptions, doivent seules être mises en usage dans les classes.

Le conseil a voté une disposition de ce genre en ce qui concerne les classes gréco-latines. Elle s'applique, à plus forte raison, aux classes de langues vivantes.

Pour compléter ces mesures, il y aura lieu d'introduire dans les compositions de fin d'année une épreuve orale, c'est-à-dire une conversation.

Dans quelques établissements que vous choisirez à titre d'expérience, les élèves, pour les cours de langues vivantes, seront groupés en quatre ou cinq cours, non d'après leur âge et leur classe, mais selon leur force. Cette organisation s'impose d'elle-même dans les collèges et les lycées de moindre importance, le système généralement suivi jusqu'ici ayant pour effet de multiplier les cours hors de toute proportion avec le nombre d'élèves.

Enfin, les programmes devront être appropriés aux besoins des différentes régions de la France et donner, suivant le cas, à l'italien et à l'espagnol une importance égale à celle qui est attribuée à l'allemand et à l'anglais.

Je compte, monsieur le recteur, que tous les professeurs auront à cœur d'orienter leur enseignement dans le sens indiqué. Leur entente est indispensable au succès d'une réforme qui doit se réaliser dans le plus bref délai possible.

Je vous prie de remettre à chacun des professeurs de langues vivantes un exemplaire des instructions que j'ai l'honneur de vous communiquer.

Recevez, monsieur le recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,
Georges Leygues.

Die in diesem Erlasse erwähnten *Instructions* haben folgenden Wortlaut:

1. Si l'étude des langues anciennes a pour objet essentiel une certaine culture de l'esprit, les langues vivantes sont enseignées surtout en vue de l'usage. Le but que devra se proposer l'enseignement d'une langue vivante, au cours des études secondaires, sera donc de donner à l'élève la possession réelle et effective de cette langue.

2. La langue à enseigner sera la langue courante. On entendra par là non seulement celle qui répond aux usages de la vie journalière, mais d'une manière générale celle qui sert à traduire par la parole toutes les manifestations de la vie physique, intellectuelle et sociale.

3. Une langue vivante étant avant tout une langue parlée, la méthode qui conduira le plus sûrement et le plus rapidement à la possession de cette langue sera la méthode orale.

4. Cette méthode n'est exclusive ni de la lecture des textes, ni des devoirs écrits. Mais elle n'est pas suspendue par ces exercices; elle s'y applique au contraire, elle en prend occasion et y trouve une matière. Par sa continuité même elle réalise pour l'élève, dans la classe, quelques-uns des avantages d'un séjour en pays étranger.

Digitized by Google

Il va de soi d'ailleurs que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues, elle doit être employée comme une vraie méthode, c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue.

5. La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur.

6. Pour éviter qu'au début la figuration écrite des mots n'en fausse la prononciation, le mot parlé devra précéder le mot écrit. Il faut tout d'abord accoutumer l'oreille de l'élève à saisir exactement les sons de la langue étrangère et la bouche à les reproduire correctement.

7. Le moyen naturel de mettre en œuvre cette méthode orale, c'est l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet. On se servira d'objets réels ou figurés, de dessins, de tableaux, etc.

8. A ces premiers exercices se rattacheront les premières lectures et les premiers devoirs écrits. Le professeur jugera lui-même à quel moment il pourra faire intervenir ces devoirs, à quel moment il pourra mettre un livre entre les mains de ses élèves: il attendra en tout cas qu'ils aient déjà pris de bonnes habitudes de prononciation.

9. Pour confirmer ces habitudes, le professeur veillera à ce que les textes soient toujours bien lus. Il exigera notamment de l'élève l'accentuation exacte du mot et de la phrase.

10. Les premiers exercices oraux et les devoirs écrits qui s'y rattachent fourniront en même temps, par l'exemple, les premières notions grammaticales. L'enseignement plus systématique de la grammaire, quand le moment sera venu de l'introduire, restera extrêmement simple et pratique.

11. Le vocabulaire, partant des mots les plus concrets, s'étendra peu à peu aux expressions courantes des arts, des sciences, de la littérature, sans jamais verser dans les terminologies spéciales.

On ne l'oubliera pas d'ailleurs : pour mettre réellement l'élève en possession d'une langue, il ne suffit pas de lui en faire étudier le vocabulaire et la grammaire, il faut encore, à chaque degré de l'étude, l'exercer à se servir des notions acquises pour exprimer sa pensée.

12. Les exercices oraux, comme les exercices écrits, continueront à travers toute la série des classes. Le professeur s'appliquera à varier les sujets de ces exercices, à les approprier constamment à l'âge de l'élève, à son degré de maturité, à l'ensemble de ses études. La méthode doit suivre pas à pas l'esprit de l'élève dans son développement.

13. Indépendamment de la langue elle-même, le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite, fourniront plus particulièrement la matière de l'enseignement. A cet effet on se servira utilement de cartes géographiques, de vues, de journaux, de revues, de collections pour bibliothèques scolaires, etc.

14. La littérature, manifestation essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes. Mais la culture littéraire proprement dite par l'étude des textes sera toujours subordonnée à la connaissance de la langue, qui reste la fin principale de tout l'enseignement.

15. Dans tout le cours des études, le professeur se servira surtout de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes.

Man findet in den beiden Erlassen ausser manchem Selbstverständlichen auch sämtliche Schlagworte wieder, mit denen wir in Deutschland seit zwei Decennien übersättigt worden sind, und es ist offenbar, dass die im

Digitized by Google

Auslande für unanfechtbare Wahrheiten hingenommenen Verherrlichungen unserer Reformer und ihrer Erfolge auf das Urteil der französischen Kommissionen und des Ministers bestimmend eingewirkt haben. Die in den Sachverständigenkreisen Frankreichs bereits vorhandene Erkenntnis wird auch in diesem Lande bald Allgemeingut werden, dass auch mit der neu inaugurierten „mündlichen Methode" im Schulunterrichte keine *possession réelle et effective* der Fremdsprache zu erreichen ist, die die allgemeinere Ideale verfolgende Schule auf alle Fälle nur anbahnen kann, und dass die mit dem Lernen der Fremdsprache zu verbindende (und selbst bei der „direkten" Methode nicht ganz auszuschaltende) *gymnastique intellectuelle* und *culture littéraire* selbst für einen *commerçant* und *industriel* von höherem Werte ist, als eine etwas ausgedehntere, aber grammatisch unsichere Sprechfertigkeit. Wer die von gründlicher Sachkenntnis getragenen Ausführungen Winklers (*Hat die analytisch-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt?* und *Die Sprachmethode im Lichte der praktischen Psychologie.* Mährisch-Ostrau), Scharffs (*La question des langues étrangères.* Tournai 1901) und Gerschmann's (in den neuesten Nummern der *Monatschrift für höhere Schulen*) in sich aufgenommen und geistig verarbeitet hat, die gänzlich unabhängig von einander zu genau denselben die Reformmethoden ablehnenden Schlussfolgerungen gelangt sind, kann nur mit Lächeln die meisten der in den vorstehenden Erlassen enthaltenen, dogmatisch gegebenen Grundsätze lesen. Denn es bleibt schon dabei: das unendlich umständliche, schwerfällige Verfahren, nach dem die Kinder ihre Muttersprache lernen, ist nichts weniger als ein geeignetes und natürliches Vorbild für das beim Massenunterrichte erwachsener Kinder zur Erlernung einer Fremdsprache einzuschlagende Verfahren; die *langue courante* der Gebildeten (§ 2) unterscheidet sich nicht wesentlich von der Schriftsprache, auch nicht im Wortschatze (§ 11); die Sprache eines Dramas, eines Romandialoges gibt die gebildete Sprache des Umganges wieder, und die eines gelehrten oder geistlichen Vortrages bleibt dieselbe, mag der Vortrag gedruckt oder gesprochen sein. Eine lebende Sprache ist vor allem eine gesprochene Sprache höchstens für den Einheimischen (§ 3); von der lebenden Fremdsprache braucht man in 99 von 100 Fällen nur das geschriebene oder gedruckte Wort. Es ist völlig gleichgiltig, ob der Unterricht vom Lautbilde zum Schriftbilde oder vom Schriftbilde zum Lautbilde übergeht oder Laut- und Schriftbild von vorn herein mit einander verbindet (§ 6). Die Hauptsache ist, dass der Lehrer ein gutes Vorbild der fremden Aussprache ist und damit das nötige Lehrgeschick für lautgymnastische Übungen verbindet, die auch bei den Schülern zu einer leidlichen Aussprache führen. Die Anknüpfung des Unterrichts an vorgezeigte Concreta ist eine unnütze, nur kurze Zeit durchführbare Forderung beim Schulunterrichte, und nicht wertvoller als die Gegenüberstellung des Wortes der eignen Sprache und der Fremdsprache. Die Kindern bald langweilige Vorzeigung von Bildern, die auch nur Concreta berücksichtigt, ist nicht minder ein Umweg. Einen gemalten Hut, dem das Wort

Digitized by Google

chapeau mit auf den Weg gegeben wird, verdeutlicht sich das Kind, trotz aller Gegenrede, erst durch das Abstractum Hut der eignen Sprache, und dieses Abstractum und nicht den speciell gemalten *chapeau rond*, *mou*, *haute forme* oder Frauenhut verbindet es mit dem neuen Symbol *chapeau* (§ 7). Nur bei noch unbekannten Gegenständen verbinden sich unmittelbar Begriff und Bezeichnung. Ein geistig wertvoller literarischer Text, der eine gründliche Erläuterung findet, wird immer ein besseres Mittel bleiben, in den Geist und das Leben des fremden Volkes einzudringen, als alle Chrestomathien und sonstigen Lesetexte, mit *ad hoc* zusammengetragenen Land- und Sittenschilderungen, die am meisten den zu interessieren pflegen, der Land und Leute bereits kennt, und die *naturellement* meist doch nur an der Oberfläche hängen bleiben (§ 13, 14). Ein gründliches Verständnis der fremden Texte lässt sich im Schulunterrichte bei der zur Verfügung stehenden geringen Stundenzahl mit dem besten Willen nur in der Muttersprache erreichen. Die Fremdsprache muss unter diesen Verhältnissen immer erst in zweiter Linie da eintreten, wo die geistige Beherrschung des literarischen Stoffes bereits erreicht ist. Ein anderes Verfahren führt zu sinnlosem Geschwätz und Oberflächlichkeit, d. h. zu Dingen, die gerade der Schulunterricht in allen Stunden bekämpfen soll (§ 15). —

Wir wollen unsere Kritik der Grundgedanken der vorstehenden Erlasse nicht weiter fortsetzen. Dafür findet sich reichlich andere Gelegenheit. Nur können wir schliesslich nicht den Ausdruck des Bedauerns unterdrücken, dass nunmehr auch die französische Schuljugend zum Experimentierobjekt von allerlei Methodenkünstlern gemacht werden soll, und dass mit den neuen Schulmethoden in Frankreich den dort ohnehin nicht allzu sehr entwickelten Zweigen der neueren (deutschen und englischen) Philologie der Boden abgegraben wird. Für die direkte Methode bedarf es ja keiner Philologen; im Gegenteil, wie es der Reformer Rossmann (*Studienaufenthalt in Paris.* 2. Aufl. S. 63 f.) klar aussprach, philologische Durchbildung ist für einen neusprachlichen Lehrer, wie sie ihn verlangt, eher ein Hindernis. Zu den deutschen Kultusministern hegen wir aber das Vertrauen, dass keiner von ihnen auf denselben unglücklichen Gedanken kommen wird, gleichzeitig den neusprachlichen Unterricht auf den höheren Lehranstalten bewusst seines bildenden Wertes berauben, und gleichzeitig in so entgeistigtem neusprachlichem Unterrichte vorgebildeten Realabiturienten die Pforten aller Hochschulen öffnen zu wollen.

E. Koschwitz.

Le Congrès International de l'Enseignement moyen à Bruxelles (14—18 Sept. 1901).

A l'occasion du cinquantenaire de la création de l'enseignement moyen officiel en Belgique, la Fédération des professeurs belges avait décidé de fêter cette date mémorable par un Congrès International. Celui-ci s'est ouvert

au Palais des Académies, à Bruxelles, le 14. Sept. dern., et ses travaux se sont prolongés jusqu'au 18. incl.

A ce congrès, dont le Ministre de l'Intérieur et de l'Instruction publique avait accepté la présidence d'honneur, les délégués étrangers se sont rendus nombreux; cependant l'absence de toute représentation officielle d'Allemagne et d'Autriche a été très remarquée et commentée.

Les sujets traités dans les diverses sections et sous-sections ont été très variés et intéressants à l'avenant, comme on peut en juger par la nomenclature suivante:

I. Questions traitées en Assemblée Générale:

De l'Organisation des Conseils Supérieurs d'instruction publique — Situation générale du personnel de l'enseignement secondaire dans les différents pays (formation, recrutement, avancement, traitement, pension etc.) — Création d'un bureau international d'enseignement — Dans quelle direction faut-il orienter les études moyennes? Leur sanction?

II. Questions traitées en séances des sections.

1. Section: Enseignement littéraire et esthétique.

A. Humanités classiques. La Question des langues anciennes — Réformes. — Les Auteurs latins Chrétiens.

B. Humanités Modernes. — De la Réforme des Humanités Modernes. — De la Méthode directe et imitative dans l'enseignement des langues modernes.

2. Section: Histoire. Les progrès dans l'enseignement de l'histoire — Moyens didactiques.

3. Section: Enseignement esthétique. Histoire de l'art. — La Musique.

4. Section: Enseignement scientifique. Mathématiques. — Sciences Naturelles. — Sciences commerciales. — Géographie.

5. Section: L'Education dans l'enseignement. — Régime disciplinaire. — Procédés didactiques (Projections lumineuses — stéréoscopes). — Hygiène. — Surmenage. — Mensurations anthropométriques. — Gymnastique. — Colonies scolaires.

Un recueil préliminaire contenant des rapports sur les différentes questions à débattre permettait aux Congressistes de se familiariser avec les matières du programme et de se retrouver dans le dédale des sections. Remarque importante: Aucun vote ne pouvait donner une sanction quelconque aux différents débats; les courants de sympathie ou de désapprobation irrépressibles seuls indiquaient les préférences ou les antipathies de la majorité. Il serait impossible de retracer dans ce cadre restreint la physionomie des multiples débats et d'en donner le résumé. — Le bureau exécutif publiera d'ailleurs les travaux des sections et des assemblées générales, ce qui permettra d'intéressants et féconds retours. Bornons-nous à donner un compte-rendu fidèle encore qu'incomplet des discussions se rapportant à la question si épineuse de l'enseignement des langues vivantes. Le Recueil des rapports préliminaires contient à ce sujet un travail dans lequel Mr. Deneef, prof. à Malines, condense les rapports envoyés par MM. les prof. Melon, Poiry, Van Herp, et dont voici le résumé:

Une langue vivante ne peut plus être enseignée comme une langue morte. L'étude d'une langue moderne a pour but de lire, d'écrire, de

Digitized by Google

parler, de faire connaître la littérature et la civilisitation d'un peuple étranger. MM. les rapporteurs préconisent la méthode directe et intuitive. Celle-ci évite toute traduction, le thème et la version sont supprimés, l'enseignement de la grammaire est empirique. Elle crée l'illusion d'un séjour à l'étranger; la langue maternelle est presque complètement bannie. Mr. van Herp préconise en outre l'usage de l'écriture phonétique et ne craint pas les confusions d'orthographes. Aux yeux de ces messieurs, les avantages de la méthode directe sont multiples. Elle est plus vivante, plus agréable, la fatigue cérébrale est moindre, le surmenage est atténué, elle est plus productive; en s'adressant à l'oreille, la m. d. utilise un élément négligé jusqu'ici, de plus, les tableaux stimulent l'esprit d'observation. Finalement, le rapport rencontre brièvement quelques objections qu'on pourrait formuler contre la méthode directe.

D'autre part, nous avions fait insérer les conclusions suivantes:

„Les principes généraux qui doivent former la base de l'enseignement des langues, *dans la section des Humanités Modernes*, peuvent se résumer:

1. La culture générale, le développement intégral et harmonique de toutes les facultés reste la prime raison de l'étude des langues, sans visées utilitaires nettement spécifiées. L'utilité pratique se donne par surcroît.

2. Cet enseignement ne sera pas empirique; la théorie marchera de pair avec la pratique. On apprendra à parler en lisant, écrivant, entendant la langue, et réciproquement.

3. Les langues doivent être étudiées en tant que langues étrangères, c. à. d. la partie orale ne doit pas étouffer la partie formelle et éducative. Un vain verbiage ne peut remplacer l'étude rationnelle, approfondie.

4. L'utilité pratique ne réside pas tant dans le „savoir parler", (inutile de dire que cette partie de l'enseignement des langues ne doit pas être négligée), mais dans la compréhension intégrale de la langue, s'échelonnant selon le degré d'importance [a) comprendre les livres, b) comprendre la langue parlée, c) la parler soi-même et l'écrire].

5. La langue dite usuelle, pratique se confond avec la langue littéraire générale (abstraction faite du langage technique, scientifique, philosophique). Donc toute préparation spéciale en ce sens serait un leurre. Celui-là seul parviendra à parler la langue, qui la sait lire.

6. Puisqu'il s'agit de l'étude de 2 ou 3 langues étrangères, ne pas demander l'impossible, mais spécifier, autant que possible, les matières du programme de chaque classe.

7. Préparation spéciale (1 heure par semaine et par langue) pour les sections industrielles et commerciales.

a) Quant aux méthodes employées, aucune ne doit être exclusive. Le programme étant fixé pour chaque classe, le professeur l'accomplira au mieux de ses forces. *Si le but est atteint*, les chemins qui y conduisent sont abandonnés au choix intelligent et rationnel du maître.

b) Des examens de passage sérieux maintiendront cette homogénéité des classes sans laquelle aucun résultat heureux n'est possible, efforts et forces du prof. s'épuisant en pure perte.

c) L'attention du maître se portera avec sollicitude sur le travail personnel des élèves. (Lectures à domicile, bibliothèques. Un certain nombre d'ouvrages doivent être imposés pour la lecture domestique.)

d) Aux concours généraux, la rédaction en langue étrangère sera complétée par la traduction d'un passage d'auteur (Version).

e) Le nécessaire sera fait pour que les Universités accordent une plus grande importance aux langues étrangères et qu'aux différents examens ces matières si importantes ne soient plus traitées en cousines pauvres; mépris en haut entraîne mépris en bas.

Disons-le de suite, le débat sur la question des méthodes n'a pas eu toute l'ampleur que les différents orateurs eussent voulu lui donner. Le sujet rentrait dans un autre plus large, la réforme des humanités, et malgré lui le président a dû imposer silence à la faconde bien intentionnée des néophilologues ardents et convaincus.

Le délégué russe, M. le comte Pouchkin, dans un rapport intéressant et eclectique, a retracé l'historique du mouvement réformateur en Allemagne. Il a pu apprécier les résultats obtenus à l'école modèle de Francfort, examiner jusqu'à quel point ils sont imputables à l'organisation des études, à la méthode directe, au talent d'un maître exceptionnel, M. Walter. Puis il parle de la difficulté de trouver des professeurs de cette valeur, du „sureffort" que la nouvelle méthode impose au corps enseignant, cite les statistiques Schröder et termine en exprimant la crainte que les tendances utilitaires, la prédominance de la partie pratique, n'entraînent une diminution du niveau et du rôle éducatif de l'enseignement des langues étrangères.

Mr. van Herp-Lierre abonde dans le sens des conclusions de son rapport cité plus haut. Il rompt une lance en faveur de l'écriture et des tableaux phonétiques, dont l'emploi dans ses classes a produit de bons résultats et engage ses auditeurs à en tenter l'essai. Après lui, nous prenons la parole et comme nous sommes le seul orateur de la „réaction", qui ait pu être entendu, on nous permettra de reproduire les parties essentielles de notre discours.

Après un hommage rendu à toutes les bonnes volontés qui contribuent à assigner aux langues vivantes la place importante qui leur revient dans l'enseignement contemporain, nous exprimions l'espoir que l'opposition entre les diverses tendances, condition de tout progrès, ne dégénérera pas en hostilité et qu'un terrain d'union sera bientôt trouvé. Partout les résultats de l'enseignement des langues ont été trouvés peu brillants et partout des réformes sont réclamées. S'il est vrai que des améliorations sont désirables et possibles, d'irréalisables exigences seules peuvent conduire à l'insuccès définitif. Certains réformateurs demandent l'augmentation du nombre d'heures, réclamation dangereuse en présence d'un programme engorgé, et qui pourrait

Digitized by Google

nous aliéner de précieuses sympathies. Une autre catégorie de réformateurs ne voit de salut que dans la réforme des méthodes; conséquence, en dernière analyse, d'un changement du programme, qui crée la méthode. Nous appartenons à une 3. classe de pédagogues, qui pensent que ce qui importe, ce n'est pas tant l'introduction d'une nouvelle méthode, mais l'application de certaines mesures d'ordre interne, à défaut desquelles toute réforme, quelle qu'elle soit, ne serait qu'une mystification. Les principales de ces mesures sont: Un but précis, un programme net et clair pour chaque classe, des examens de passage sérieux, des sanctions sévères, des classes moins peuplées, moins d'indifférence aux examens universitaires. Que ces réformes soient obtenues, et les professeurs se chargeront du reste. Pour le présent, un certain nombre de réformateurs attendent tout de l'application d'une méthode appelée successivement naturelle, maternelle, imitative, intuitive et directe. C'est à ce dernier vocable qu'on s'est arrêté. C'est celui qui promet le plus emporte les suffrages du public. Car une méthode directe en évoque une autre, indirecte, partant inférieure. Or, tous nous sommes partisans de la méthode la plus directe, de celle qui conduit le plus rapidement au but. Or quel est ce but? Il varie avec le type d'enseignement: Primaire — moyen inférieur — moyen supérieur (secondaire). L'enseignement primaire et moyen inférieur prépare la jeunesse aux besognes utiles sans doute, mais inférieures de la vie sociale. L'enseignement des langues aura donc une orientation vers la vie pratique, réelle, avec prédominance de la partie concrète du vocabulaire. Tout autre est l'organisation, le but et la sanction des études humanistiques. Elles visent à une culture générale plus haute, et doivent pourvoir, sans exclusivisme, au recrutement des classes dirigeantes auxquelles seront confiés les intérêts vitaux de la société. Voilà le but reconnu, affirmé. La méthode qui y conduira sera la plus directe possible, mais elle différera forcément de l'autre. La géométrie est autrement enseignée dans nos écoles d'adultes que dans nos sections scientifiques.

Les protagonistes des deux tendances, enseignement humanistique ou enseignemet utilitaire, sont guidés par leur concept du mot utile, moteur de l'humanité. Les uns s'inspirent du principe d'utilité immédiate, ce sont les réalistes. Les idéalistes par contre envisagent ce principe au point de vue supérieur de l'utilité nationale et sociale. D'où le discord. L'aphorisme: Une langue vivante est apprise pour être parlée, constitue le Credo pédagogique des réalistes. Ce n'est que vérité partielle. Si nous partons du principe que c'est pour la vie que nous apprenons, le centre de gravité de l'enseignement des langues doit se trouver là où le plus grand profit peut en être retiré plus tard. Or, sur 1000 élèves sortant de nos Athénées, quelle est la proportion de ceux qui parleront l'anglais p. ex. d'une façon conséquente? Une infime minorité. — Combien y en a-t-il de ce millier qui l'écriront? Presque personne. Comprendre la langue parlée, présente déjà une utilité plus évidente; — à l'étranger, on reste forcément

passif. — Sur quel terrain donc la grande utilité de la connaissance des langues se manifeste-t-elle avec le plus d'éclat? Où trouvent-elles leur emploi le plus fréquent, le plus suivi, le plus fécond? Nous vivons dans une ère de concurrence suraiguë. Notre science doit se maintenir à la hauteur de celle des pays qui nous environnent, nous enserrent, ou nous sommes dépassés, perdus. Donc, nous devons rester en communication intellectuelle avec les autres nations, par la connaissance de leurs idiomes. C'est ainsi que nous participons à la vie des nations étrangères, c'est ainsi que nous comprenons qu'une langue est vivante, non seulement parcequ'elle est parlée, mais surtout parcequ'elle s'écrit. C'est par le livre, la revue, le journal que tout homme vraiment instruit reste en contact avec les autres peuples. Voilà où se trouve la grande, la réelle utilité pratique de la connaissance des langues. Mais au-dessus de l'utilité pratique se trouve l'utilité supérieure de la culture générale, humanistique. Les langues doivent être étudiées non seulement au point de vue utilitaire, pas même uniquement comme discipline intellectuelle, mais encore — couronnement et fin — comme discipline esthétique et morale. D'abord l'homme, puis le spécialiste; d'abord la culture générale, puis la formation professionnelle.

Dans les humanités modernes, il y aura donc à côté de la partie pratique, et au-dessus d'elle, l'ordre esthétique et moral dont l'expression la plus haute se trouve dans les chefs-d'œuvre des différentes littératures, lesquels sont en même temps les classiques de l'humanité. Cependant le monument le plus superbe d'une langue, ce n'est pas telle création immortelle de Shakspere, de Goethe, de Corneille, mais c'est la langue elle-même, le substratum du génie d'une nation. De là l'importance de l'étude rationnelle, théorique, grammaticale d'un idiome, qui nous permettra non seulement de converser avec un Anglais, un Allemand, mais de communiquer à même l'âme nationale des différents peuples. Ce n'est pas surtout telle cathédrale que nous admirons dans sa beauté altière, mais dans chacune nous retrouvons ravis la pensée qui a inspiré tout l'œuvre gothique ou roman.

La méthode „directe“ a toujours occupé, dans nos humanités, la place prépondérante à laquelle elle a droit, si l'on donne au vocable sa vraie signification d'exclusion, sans fanatisme, de la langue maternelle au profit de la langue étrangère. Par contre, l'opposition s'éveille, dès que cette méthode, sous le vain prétexte d'enseigner la langue „usuelle“, accorde la part léonine du temps court et précieux à l'apprentissage éphémère de conversations banales et sans lendemain, véritable travail de Pénélope; à l'application bizarre et turbulente de vagues procédés pédagogiques, empreints parfois au romantisme sauvage de quelque robinsonade. Cette résistance s'avive, quand sous prétexte d'invraisemblables succès ces nouveautés veulent s'imposer avec la force élémentaire du „sine qua non“; s'imposer surtout au détriment de l'étude systématique, rationnelle et de

Digitized by Google

l'intelligence complète d'une langue par la connaissance de la partie plus générale, abstraite, littéraire.

Tous nous avons applaudi aux premières manifestations du mouvement réformiste; il a rendu plus d'un service à notre cause trop sacrifiée; avant tout il a réveillé l'opinion et dissipé l'apathie des pouvoirs publics. Tous nous trouvions que la partie orale avait été injustement négligée; mais ces préoccupations utilitaires trop bruyamment mises en avant au détriment de la partie éducative, ont justifié des conclusions qui, comme nous le voyons en France, dénient à notre enseignement toute valeur supérieure, en tant qu'il ne doit plus être ni une gymnastique intellectuelle, ni un moyen de culture littéraire.

Il est vrai que les chefs du mouvement commencent à s'émouvoir, mais comme l'apprenti-magicien ils se trouvent impuissants à dompter les esprits imprudemment évoqués. Ils s'aperçoivent que de leurs prémisses d'étranges conclusions ont été tirées par leurs disciples. Car eux-mêmes savent aussi bien que nous que celui-là seul connaitra le „langage de la conversation", qui possédera à fond la partie littéraire et abstraite. Nous avons déjà pu montrer ailleurs la véritable signification de l'expression: „langue usuelle". Impérieuse suggestion des mots. Usuel! Terme vague et flottant dont la portée change avec le milieu. Une conversation entre gens cultivés peut embrasser tout le domaine d'une langue et à part le vocabulaire restreint, employé dans l'accomplissement des fonctions ordinaires de notre vie animale, une délimitation du langage „usuel" est chose impossible. Quant aux „realia", leur domaine est tout aussi vaste ou plus vaste encore, en tant qu'il emprunte une grande partie du vocabulaire au langage technique de chaque profession. Disons le hardiment. L'école est impuissante à donner la possession effective des 3 langues étrangères, au programme en Belgique, par la simple raison que le temps fait défaut et que les facultés mentales de nos élèves ont des limites. Une simple opération d'arithmétique suffit pour montrer que chaque élève, annuellement ne pourra souligner que quelques heures (3—4), si la leçon est quotidienne. Mais qu'on n'exagère pas à rebours! Un élève, même médiocre, n'éprouve guère de difficultés à se faire comprendre; l'essentiel est que son oreille soit formée et, prend-il contact avec l'étranger, il parlera bientôt assez couramment celle des langues dont il aura réellement besoin. On amoindrit comme à plaisir les connaissances de nos élèves, afin de pouvoir vanter les bienfaits d'une nouvelle méthode.

Autre mot à succès: Imitation de l'enseignement maternel. Ce sophisme a été tant de fois réfuté qu'on pourrait se dispenser d'y revenir. D'un côté 101 prof. et 1 élève; de l'autre 1 prof. et un grand nombre d'écoliers. L'enfant apprend 1 langue, qu'il pratique sans relâche, nos élèves en apprennent 2 ou 3 nouvelles, pendant quelques heures par semaine. L'enfant jouit d'un enseignement actif pendant toute une jour-

née, et cet enseignement se prolonge pendant une longue série d'années. Il est sollicité par ses organes, l'instinct, la nécessité. Chez la plupart de nos élèves, c'est un dur travail imposé. Lorsque l'enfant atteint l'âge de la raison, il est soumis incontinent à la même école théorique, grammaticale, abstraite, directe par la grammaire qu'on nous reproche si amèrement: s'il ne le fait pas, il ne connaîtra jamais sa langue nationale. La mère lui apprend à parler; la vie et l'école lui apprennent la langue, dans le sens véritable du mot. Au fond c'est le systéme Berlitz qui a inspiré toutes les réformes, ou bien le „Meisterschafts-System du Dr. R. S. Rosenthal", où toutes les thèses réformistes se trouvent longuement exposées. La Méthode Berlitz est une méthode empirique, ce n'est pas un système scolaire, classique. Les élèves y sont des volontaires, désireux d'apprendre, et chaque cours ne comprend que quelques élèves. Encore tient-elle ses promesses? Par contre, le mouvement réformiste s'est-il attaqué à des fantômes? Non, les abus étaient réels et une réaction contre un enseignement purement grammatical, accompagné de son cortège de thèmes et versions, était bienfaisante et fut favorablement accueillie par tous les vrais pédagogues. Leurs revendications, des professeurs capables, des classes moins peuplées, un plus grand nombre d'heures, des sanctions sérieuses, plus d'importance accordée à la partie orale, étaient dans les vœux de tout le monde. Mais bientôt la réaction dépassa le but, la partie pratique et utilitaire menaçait d'étouffer la partie formelle et éducative, l'enseignement des langues modernes cessait d'être l'équivalent de celui des langues anciennes dont elles devaient recueillir la succession au moins partielle, et l'opposition était née. Une véritable confusion s'est établie chez nous par la comparaison peu judicieuse avec l'organisation allemande. Plusieurs des thèses principales des réformateurs allemands s'expliquent par l'âge des débutants, qui est de 10 ans. Telles les suivantes: Enseignement intuitif et purement oral au commencement, grammaire par induction. C'est à-peu-près le seul enseignement possible chez des enfants sachant à peine lire et écrire. La mentalité de garçons de 12—13 ans est toute différente; la mémoire abstraite est formée et les principes pédagogiques doivent différer. Puis, qu'on n'oublie pas que nous avons au programme une langue étrangère en plus. Personne n'a jamais connu, sauf par ouï-dire, le jeune homme de 18 ans comprenant, lisant, parlant et écrivant 4 langues vivantes à la fois. Où sont les professeurs jouissant de ce bonheur? De là notre scepticisme à l'égard de téméraires promesses qu'on n'a jamais vu réalisées nulle part et nos réclamations convaincues de diminuer les exigences. Certes, il est possible de savoir un assez grand nombre de langues, à condition que la plupart demeurent à l'état potentiel, latent; ce qu'on appelle possession effective n'est qu'une vaine parade. La polyglottie intellectuelle est une belle chose, la polyglottie verbale ne vaut guère. Elle ne trouve son emploi nulle part. La plupart des fameuses thèses des réformateurs étaient depuis

Digitized by Google

longtemps reconnues. Dans beaucoup de cas, il n'y a qu'une pure querelle de mots. Prenons p. ex. l'enseignement grammatical. Sera-t-il déductif et dogmatique, ou sera-t-il inductif et occasionnel? Le professeur n'existe pas qui n'applique tour à tour les deux méthodes; mais ce que nous voulons, c'est un manuel, un guide, un code, aussi complet que possible pour les approfondissements ultérieurs des studieux. Il est vrai qu'un des chefs de cette prétendue réforme appelle le manuel un lit de repos, bon pour les „prolétaires" de l'enseignement. Mais n'abuse-t-il pas de sa supériorité et de sa virtuosité pour accabler des collègues moins capables, moins adroits? Il veut donc livrer chaque professeur à ses à-coups pédagogiques? Certes, nous surtout, nous réclamons la liberté, pourvu que la tâche soit accomplie, mais nous savons aussi que presque tous les prof. réclament un manuel qui leur allège un travail ardu. Ce manuel, dont l'ordonnance et l'économie pédagogique a d'ailleurs été approuvée et apostillée par un corps savant de surveillance, se prête encore à toutes les innovations, modifications du maître, sans en rien entraver sa liberté, puisqu'il choisit la méthode, c. à. d. le manuel qui lui convient le mieux. Sans manuel, chacun reste livré à ses inspirations du moment, sans régulateur qui puisse prévenir les écarts. Le talent génial et créateur se meut à l'aise, mais qu'advient-il de la grosse majorité des médiocres? Ce même reproche de „paresse" a été adressé du reste par le célèbre Nicole de Port-Royal aux prof. qui se contentaient d'un enseignement grammatical occasionnel „qui surcharge les élèves au lieu de les soulager; qui les force d'apprendre 100 fois ce qu'il suffirait d'apprendre une seule fois". Le rapprochement n'est-il pas piquant? Nous ne partageons non plus la haine du thème, auquel au contraire nous reconnaissons de très sérieuses qualités. Notre maniére de voir est d'ailleurs partagée par la plupart des pédagogues, ainsi qu'en témoignent les programmes de presque tous les établissements d'Allemagne. Somme toute, la lecture de ces thèses donne la conviction qu'il n'y a là rien de nouveau, et les thèses Wendt p. ex. ont, à peu d'exceptions près, été celles de presque tout le monde.

Mais ce qui créa la malaise d'abord, l'opposition ensuite, et finalement le conflit, ce sont les déductions exagérées, tirées de données assez inoffensives; l'intransigeance ombrageuse des „disciples", et surtout la mise d'embargo sur tout ce qui avait quelque valeur pédagogique, non moins que la cavalière mise à charge à „l'ancienne école" de tous les procédés didactiques d'une pédagogie décrépite. D'un côté le vieux pédant ennuyeux chez qui l'on n'apprend rien; de l'autre, le novateur gracieux et souriant chez qui l'on apprend tout. Puis cette exagération du détail, la joie des puérilités, craies de 4 couleurs, charades, jeux de mots et calembours, anecdotes, écriture phonétique, l'image coloriée à l'excès, plus souvent divertissante qu'instructive etc. etc.

Le succès plus bruyant que réel de la réforme peut être attribué à plusieurs causes. Des parties rationnelles, l'attaque résolue des abus, le mécontentement en face d'échecs qui ont été exagérés, les triomphales

fanfares de victoire de la „méthode nouvelle“, les besoins actuels à notre époque voyageuse et cosmopolite, et surtout la propagande d'adeptes convaincus dans le monde des instituteurs et régents, où les innovations trouvent leur emploi le plus logique. L'illusion généreuse, un savoir souvent fragmentaire, donnent aisément ces belles assurances qui dictent des arrêts naïfs autant que péremptoires à l'enseignement secondaire et supérieur. Grâce à l'organisation des „cours de vacances“, où de jeunes et ardents admirateurs viennent se grouper autour des maîtres réputés, ceux-ci forment un noyau de disciples qui érigent l'universelle et exclusive propagation à la hauteur d'un apostolat. Puis la prestigieuse Allemagne, militaire et scolaire, qui éblouit l'œil le moins prévenu par le spectacle de cette belle ordonnance, de cette irréprochable discipline saisissant l'étranger d'une même admiration au passage d'un régiment et à l'entrée d'une classe.

Le profane s'imagine alors facilement que les nouveaux errements sont adoptés dans tous les établissements d'instruction secondaire allemands, que tous les prof. sont unanimes à célébrer les avantages de la „nouvelle“ méthode, et comment résister à des preuves irrésistibles! Il faut en déchanter. L'Allemagne studieuse et savante n'est nullement convaincue, ni éblouie. Les autorités demandent avant tout des résultats. Car il faut bien le reconnaître, c'est là le seul moyen de faire constater la supériorité d'un enseignement; c'est là, comme l'a si bien dit W. Sigwalt de Paris, une démonstration irréfutable, et c'est la seule. Loin de moi l'idée de contester les résultats annoncés! Mais on désirerait savoir les conditions concomitantes. Ces résultats présentent-ils un caractère d'universalité assez imposant pour permettre des généralisations décisives? La méthode convient-elle à la moyenne des professeurs? A toutes les classes? Ce que nous avons expérimenté nous-mêmes, ce que nous avons pu constater ailleurs, ce que quantité de collègues nous ont affirmé, c'est qu'il n'en est rien. Nous lisons également dans les revues pédagogiques des différents pays que, veut-on que la méthode directe soit applicable et efficace, il faudrait peu d'élèves, beaucoup de professeurs, beaucoup de leçons, des classes homogènes, des examens de passage sévères etc. etc. Toutes les méthodes s'en accommoderaient, certes, et il faudrait une sérieuse augmentation du budget. Mais nous craignons que les classes ne restent les mêmes et que néanmoins on n'exige l'exécution d'un programme que les inventeurs mêmes ne déclarent réalisable qu'à certaines conditions. Gare alors aux professeurs âgés et à ceux qui ne posséderaient pas les forces d'Hercule et les poumons de Stentor! Ils succomberaient à la tâche ou bien, ils ouvriraient cette soupape secrète et infaillible contre le surmenage que tout le monde, élèves et professeurs, porte par devers soi, l'abstention non avouée: A l'impossible nul n'est tenu.

Un travail intuitif trop prolongé ne convient d'ailleurs pas aux classes, c'est ce que la science pédagogique a suffisamment démontré: La grande majorité des élèves ne suivrait pas. Impossible de toujours prendre

Digitized by Google

le chemin direct trop pénible; il y aurait trop de retardataires, qu'un chemin plus détourné, mais acceptable à tous, peut seul conduire au sommet: Ascensu facili superet juga celsa viator.

Quoiqu'il en soit, la „réaction" devient plus vive de jour en jour. Elle rend justice à toutes les initiatives, rend hommage au mérite, approuve les améliorations, mais elle combat les exagérations, les erreurs évidentes, de plus elle se permet, sceptique des simples affirmations peut-être intéressées, de scruter les résultats proclamés. Toute une pléiade de professeurs et de savants s'inscrivent en faux contre de téméraires assertions et leur nombre va croissant. Je cite au hasard de la plume les Koschwitz, les Gerschmann, les Winkler, les Wohlfeil, en Autriche et en Allemagne, les Pinloche, les Sigwalt etc. en France, et renvoie aux nombreux écrits parus en Hollande, Angleterre, Amérique. Une importante manifestation contre les méthodes dites rapides se trouve dans les conférences de William Jones, l'éminent professeur de philosophie de l'Harvard-University (Boston). Tout y est à méditer. Le grand savant prémunit en termes éloquents contre le danger de transposer dans l'enseignement secondaire des procédés didactiques convenant surtout à l'enseignement primaire.

La question des méthodes a été discutée dans plusieurs congrès. Celui de Munich (24.—28. Sept. 1900) a condamné la méthode dite directe à l'unanimité des assistants. Au dernier Congrès de Paris également les novateurs ont essuyé des revers. (Voir Enseign. Secondaire du 20. Oct. 1900). On voit donc que les avis sont trés partagés, que la négation se dresse en face de l'affirmation, que l'„immanente vérité" n'a pas encore fait pencher la balance et qu'il faudrait bien se garder de conclusions prématurées. Saluons toutes ces manifestations d'où qu'elles viennent et dans quelque sens qu'elles soient dirigées comme de précieuses contributions à cette doctrine inébranlable qui nous fait défaut jusque maintenant. C'est ainsi que toutes ces discussions auront de féconds lendemains pour le bien de tous.

Mr. Poiry, Bruxelles, prononce un assez long discours dont il est difficile de suivre l'argumentation, à cause du débit forcément précipité de l'orateur, éperonné, par le Président, lui même talonné par l'heure qui fuit. Il cherche à prouver que la méthode directe, loin d'entraver les études littéraires, les stimule au contraire.

La méthode directe, accordant une importance exagerée à la partie orale (langue parlée par les élèves) doit y consacrer le gros du temps, puisque les élèves doivent avant tout arriver à la possession effective du language usuel. Si Mr. Poiry n'entend pas sacrifier la partie littéraire, il montre par là qu'il est d'accord avec nous, quand nous disions que dans les classes supérieures la méthode nouvelle et l'ancienne se confondent. Mais mener de front toutes les parties, professionelle, „usuelle" et littéraire, impossible d'y songer avec 3 heures par semaine!

Digitized

Mr. Poiry, nous entendant relever l'industrialisation de nos études de langues, a bien voulu nous opposer les considérations que nous avions developpées à ce sujet dans notre „*question des langues.*" Nous y avons effectivement réclamé une formation plus pratique pour certaines catégories de nos élèves, mais par la création d'un cours spécial industriel et commercial. La formation technique plus spécialisée ne peut être donnée qu'à l'université même aux étudiants des différentes facultés. Nous avons demandé qu'un aspirant-ingénieur de Liége apprenne la langue technique allemande et anglaise pour sa spécialité, de même un élève-médecin, chimiste etc. etc.

Mr. Melon (La Louvière) rectifie quelques points de notre discours. Quand l'Empereur a prononcé son fameux discours sur la réforme de l'Enseignement, beaucoup de livres réformistes avaient déjà paru. Donc S. M. Guillaume n'est pour rien dans la popularité de la Reform-Methode.

Puis l'orateur nous reproche de ne pas avoir reproduit exactement les paroles de M. Sigwalt, et d'avoir représenté sous un jour faux le rôle tenu par ce dernier au Congrès de Paris. Nous n'avons qu'à renvoyer notre honorable contradicteur au bel article publié par l'éminent professeur dans *l'Enseignement Secondaire*, 20. Oct. 1900.

Mr. Melon n'a malheureusement pas pu achever son discours, faute de temps; d'autres orateurs n'ont même pu être entendus. M. le président leur en exprima ses regrets, en passant à l'ordre du jour.

Verviers. Scharff.

Versammlung deutscher Philologen zu Strassburg i. E.

In der neuphilologischen Sektion des 46. allgemeinen Philologentages (1.—4. Oktober 1901) wurde im Anschluss an einen Vortrag des Prof. Suchier: *Über die akademische Vorbildung unserer fremdsprachlichen Lehrer* einstimmig folgende Resolution angenommen:

Die vereinigte romanische und englische Sektion der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Strassburg erachtet die Beibehaltung des Lateinischen als Vorbedingung für das akademische Studium der neueren Sprachen als unerlässlich, und sie hält es für nötig, dass die Kenntnis der lateinischen Sprache im Umfang der Anforderungen des Gymnasiums oder Realgymnasiums schon auf der Schule abgeschlossen wird.

Diese Resolution sollte bei den verschiedenen deutschen Regierungen eingereicht werden.

Bei Gelegenheit derselben Philologenversammlung fand am 30. September auch eine Versammlung des Gymnasial-Vereins statt. Auf ihr wurden von Dr. Hirzel, Gymnasialrektor in Ulm, folgende Sätze vertreten:

Allgemeines.

1. Die in der Entwicklung des Unterrichts in den neueren Sprachen immer stärker hervortretende Richtung auf den überwiegend praktischen Gebrauch birgt eine Gefahr in sich für den altsprachlichen Grundbau des Gymnasiums.

Digitized by Google

2. Der Anfang und die Ziele dieses Unterrichts sind mit steter Rücksicht auf die Ansprüche der anderen Fächer, insbesondere der alten Sprachen, zu bemessen.

Englisch.

3. Der Ersatz des Griechischen durch das Englische ist in jeder Form, auch in der der Wahlfreiheit, zu verwerfen.

4. Auch dem Französischen gebührt am Gymnasium der Vorrang vor dem Englischen.

5. Das Gymnasium hat eine solche wissenschaftliche Zucht an seinen Schülern zu üben, dass die tüchtigeren Schüler für die Erlernung einer zweiten oder dritten modernen Sprache, insbesondere der englischen, auf den Weg des Privatstudiums verwiesen werden können.

6. Wo das nicht erreicht wird, mag das Englische in der Form des wahlfreien Unterrichts durch 2—3 Klassen hindurch mit 2, später 1 bis 2 Wochenstunden Berücksichtigung finden.

7. Als Ziel ist ins Auge zu fassen Verständnis eines modernen englischen Prosaschriftstellers von allgemeinem Bildungswerte ohne allzu störendes Bedürfnis des Wörterbuchs und die Fähigkeit, einen Brief oder einen Aufsatz über die einfachsten Lebensverhältnisse in englischer Sprache zu schreiben.

Französich.

Allgemeines.

8. Das Ziel einer auch nur annähernden Beherrschung der französischen Sprache in Wort und Schrift und einer Einführung in das moderne Leben des französischen Volkes ist für das Gymnasium zu hoch gesteckt.

9. Vielmehr ist als Ziel zu bezeichnen das Verständnis der prosaischen und der einfacheren dichterischen Litteratur seit Corneille ohne häufige Benützung des Wörterbuchs und die Fähigkeit, einen Brief oder elementaren Aufsatz über einen im Gesichtskreis des Schülers liegenden Gegenstand in französischer Sprache zu schreiben.

10. Die gegenwärtig vorwiegende Stundenausstattung mit 18 bis 20 Wochenstunden, von denen ein verhältnismässig stärkerer Bruchteil auf das Anfangsjahr fällt, ist ausreichend, um dieses Lehrziel zu erreichen.

11. Eine Annäherung des bayrischen Lehrplans an den der übrigen deutschen Staaten im Sinne eines erheblich früheren Beginns des französischen Unterrichts und einer erheblich stärkeren Stundenausstattung ist dringend zu wünschen.

Aussprache.

12. Bei aller Pflege sorgfältiger Aussprache ist doch eine theoretische Einführung in die Phonetik zu unterlassen und die Begründung der Aussprache selbst auf lautphysiologische Erwägungen auf das notwendigste zu beschränken.

Grammatik.

13. Für eine auf unbewusster Gewöhnung oder rein induktiver Ableitung aus dem Lesestoff beruhende Aneignung der grammatischen Gesetze fehlt dem Unterricht am Gymnasium die notwendige Zeit.[1])

---

[1]) Wir fügen hinzu auch am Realgymnasium. Die Oberrealschule aber, auf der der neusprachliche Unterricht den altsprachlichen des Gymnasiums ersetzen muss, kann ebenfalls eine ausschliesslich „induktive Anleitung“ nicht gebrauchen, für die hiernach nirgends im Schulunterrichte ein Platz bleibt.

14. Er kann deshalb auf eine bis zu einem gewissen Grade[1]) systematische Behandlung der Grammatik nicht verzichten, wird sie aber auf die wichtigsten Grundregeln beschränken und von Einzelheiten, namentlich in der Casuslehre, möglichst entlasten.

15. Aus demselben Grunde ist ihm die Übungsform des Übersetzens aus der Muttersprache ins Französische nicht entbehrlich; sie soll aber im Fortschritt des Unterrichts zurücktreten und durch freiere Übungen im Französischschreiben ersetzt, in der Reifeprüfung endlich anstatt der Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische ein kurzer und ein einfacher freier Aufsatz verlangt werden.

Lektüre.

16. Bei der Auswahl des Lesestoffs ist der historische Gesichtspunkt zu Grunde zu legen und deshalb neben der neuen und neuesten Litteratur insbesondere auch die ältere Litteratur des 17. und 18. Jahrhunderts zu berücksichtigen.

17. Am zweckmässigsten wird deshalb der Lektüre eine umfassende, eine wechselnde Auswahl gestattende Sammlung von Musterstücken in historischer Folge zu Grunde gelegt, in der die verschiedenen Perioden eine ihrer geschichtlichen Bedeutung entsprechende Vertretung finden und auch die neueste Entwicklung gebührend berücksichtigt wird.[2])

Vorbildung zum Lehramte.

18. Der Unterricht im Französischen am Gymnasium ist in die Hände eines Lehrers zu legen, der neben der Befähigung für den französischen Unterricht eine nicht bloss elementare Kenntnis des Lateinischen besitzt. Dieser Forderung wird am besten gedient durch eine Gymnasial- oder Realgymnasial-Vorbildung auf das akademische Studium für das Lehramt der französischen Sprache am Gymnasium.

19. Da wo durch Zulassung der Vorbildung durch die Oberrealschule diese Forderung ausgeschlossen ist, ist um so mehr in der Lehramtsprüfung selbst der Nachweis einer solchen Kenntnis des Lateinischen zu verlangen.

20. Aufenthalt und Studium in französischem Volks- und Sprachgebiete ist auch für die Anforderungen an den Unterricht im Gymnasium als höchst wertvoll zu bezeichnen. Doch muss er von erheblicher Dauer sein und mindestens ein Jahr umfassen. Die sog. Ferienkurse aber sind in ihrer Kürze und Flüchtigkeit nur dann von nachhaltigem Werte, wenn sie in häufigerer Wiederholung genommen werden.

Von den in unseren Anmerkungen beigefügten Abweichungen abgesehen, können wir uns mit den Leitsätzen des Herrn Dir. Hirzel durchaus einverständen erklären.

E. Koschwitz.

Deutscher Neuphilologentag.

In der Pfingstwoche dieses Jahres (21.—23. Mai) wird in Breslau der 10. deutsche Neuphilologentag abgehalten, über dessen Verhandlungsgegenstände Näheres noch nicht bekannt ist. Der diesmalige Vorstand, die Herren Appel und Reichel, wenden sich in einem besonderen Rund-

[1]) Die Worte „bis zu einem gewissen Grade" enthalten u. E. eine durchaus entbehrliche Konzession.

[2]) Diesen Satz 17 erachten wir als verfehlt.

Digitized by Google

schreiben an die Universitätslehrer, um sie zur Teilnahme an der neuen Tagung zu bewegen. Die Absicht ist zweifellos billigenswert; denn es ist in der Tat sehr zu wünschen, dass „auch der Wissenschaft ihr berechtigter und notwendiger Platz" in diesen Versammlungen gesichert werde; allein, es ist kaum zu erwarten, dass die Einladung einen besonderen Erfolg haben werde. Die Art, wie in den meisten früheren Tagungen, „eine lebhafte Wechselwirkung zwischen Universität und Schule, zwischen Wissenschaft und Praxis" gepflegt wurde, hat für die Mehrheit der Universitätslehrer allzu wenig Anziehungskraft. Es ist ihnen natürlich nicht entgangen, dass dort für streng wissenschaftliche Vorträge im Ganzen recht wenig Interesse zu finden war, das Pädagogische immer durchaus im Vordergrunde stand. Die auf den letzten Neuphilologentagen vorgetragenen Pädagogica aber waren zumeist auch nicht geeignet, sie zu fesseln. Manche Verhandlungen, in denen über die Aufgaben der Universitäten für Ausbildung der Neuphilologen gesprochen wurde, erweckten fast den Eindruck, als seien die Universitätsdocenten nur *ad audiendum verbum* citiert worden. Für in ihrem Dienste ergraute Hochschullehrer, von denen manche auch im praktischen Schuldienste nicht ohne Erfolg thätig waren, ist es aber eine sonderbare Empfindung, von ihren ehemaligen Schülern, die nicht alle Adler waren, über ihre Berufspflichten belehrt zu werden. Und es hat auch nichts besonders Erhebendes, von immer denselben Rufern im Streite, den Häuptlingen einer mehr oder minder gemässigten oder auch masslosen Reform, Dinge, die man als selbstverständlich anzusehen gewöhnt war, als Nova begründet und in schön formulierten Thesen behauptet zu sehen, die, nachdem sie angenommen, in den Broschüren dieser Oberreformer als neue Entdeckungen und Errungenschaften der Neuphilologentage gefeiert werden. Derartige Vorgänge verstossen gegen die von Universitätslehrern hochzuhaltende historische und philologische Methode. Die auf den letzten Neuphilologentagen vorgebrachten Dinge aber, die nicht als selbstverständlich oder als allgemein anerkannt betrachtet werden konnten, bezogen sich samt und sonders auf die als eine pädagogische Panacee gefeierte induktive, intuitive, imitative, mütterliche, natürliche, direkte und orale Reformmethode, von der auch den Universitätslehrern allmählich die Ohren klingen, an deren Heilkraft sie aber trotz alledem zumeist nicht zu glauben vermögen. Denn sie wissen, und ihre tägliche Erfahrung bestätigt es ihnen, dass auch mit dieser Methode, so lange keine Über-Oberlehrer am Werke sind, die Bäume nicht in den Himmel wachsen, und dass insbesondere die von ihr angestrebte und oft als erreicht behauptete Sprechfertigkeit gar sehr viel zu wünschen übrig lässt. Sie haben zwar staunenden Sinnes aus dem Munde von Männern, deren eignes Französisch nichts weniger als idiomatisch ist, gehört, dass es ihnen gelungen sei, idiomatisches Französisch sprechende Primaner zu erzeugen, und sie haben von Andern, deren eigene fremdsprachliche Aussprache gar sehr die Spuren des heimatlichen germanischen Idioms verrät, vernommen, dass ihre Quartaner oder

Digitized by Google

Tertianer es zu tadellos reiner Artikulation der Fremdlaute gebracht haben; aber in solchen Fällen hat sich bei ihnen der Philologen unentbehrliche *animus suspicax* geregt, und sie haben sich gefragt, ob sie in solchen Bewunderern der eigenen Schöpfung nicht heillose Optimisten zu sehen haben, denen das Sehnen nach dem Besten eine haltlose Fata Morgana vorgaukelt, die sie für Wirklichkeit halten. Die Universitätslehrer wissen auch und haben es niemals bezweifelt, dass mit der vielnamigen neuen, in Wirklichkeit uralten Methode auch im Schulunterrichte sich eine grössere Sprechfertigkeit erreichen lässt, als mit der vielgeschmähten, tatsächlich aber wohl kaum je in Reinkultur durchgeführten Grammatistenmethode; aber sie wissen auch, dass dieser Gewinn durch Verkümmerung der geistigen Ausbildung der Schüler im fremdsprachlichen Unterrichte zu teuer erkauft wird. Und lange Erfahrung hat ihnen gelehrt, dass der geistig höher Gebildete, der eine durch Übersetzungsübungen befestigte solide grammatische Kenntnis besitzt und gelernt hat, auch schwierige fremdsprachliche Klassikertexte mit gründlichem sprachlichen und sachlichen Verständnis zu lesen, wenn diese Notwendigkeit an ihn herantritt, verhältnismässig leicht die ihm fehlende, in der Schule vorbereitete mündliche Sprechfertigkeit nachholt, während der imitativ etc. ausgebildete Sprachkünstler es oft auch nach jahrzehntelanger Sprechpraxis nicht zum sicheren korrekten Ausdrucke zu bringen vermag. Durch die Monopolisierung und Industrialisierung des Sprechfertigkeitsunterrichts in den Berlitzschulen ist fast jedem, der es braucht, Gelegenheit geboten, sich nachträglich die für Verkehrszwecke erforderliche Sprachtechnik nach der neuen Methode zu erwerben. Und da, wie auch von den Reformern und in ihren Thesen anerkannt wird, die Sprechfertigkeit ein sehr flüchtiger Besitz selbst bei den die Fremdsprache Lehrenden ist, so ist es schon aus Zweckmässigkeitsgründen angezeigt, dieser rasch entfliehenden Kunst nicht allzu viele, besser zu verwendende Zeit zu opfern, und ihre Erwerbung für den Zeitpunkt aufzusparen, wo sie einem wirklichen Bedürfnisse entspricht. Der Hinweis auf die Erfordernisse der „Jetztzeit“ und die „modernen Verkehrsverhältnisse“, die eine allgemeinere Sprachfertigkeit in der Fremdsprache erheischen, erweist sich bei näherem Zusehen als eine haltlose Phrase; die unendliche Mehrheit derer, die überhaupt die moderne Fremdsprache praktisch verwerten, ist nach wie vor auf Lektüre und schriftlichen Ausdruck angewiesen. Die Prüfung der schriftlichen Schlussarbeiten auch der musterhaftesten Reformschüler aber ergab gerade den Universitätslehrern, dass sie den nach alter Methode ausgebildeten Schülern nicht überlegen sind. Nur wo es sich um gedächtnismässige Wiedergabe von Eingelerntem handelte, stiessen sie auf äusserlich bessere Arbeiten; bei freier Abfassung fanden sie bei den Reformschülern dieselben Strohblüten des echt papierenen Schülerstils, den die älteren Jahrgänge aufwiesen; nur hatte die grammatische Unsicherheit zugenommen. — Vielleicht bringt unsere Zeitschrift hiervon gelegent-

Digitized by Google

lich eine Blumenlese. — Endlich erweist die psychologische Nachprüfung und die Prüfung der allgemeinen Schulverhältnisse die Mangelhaftigkeit der Grundlagen, auf denen die Reformer konstruieren — und für einen Gelehrten dürfen noch so allgemein angenommene und noch so oft wiederholte Behauptungen nicht als wahr gelten, sobald die eigene Forschung sie ihm als Irrtümer erweist.

Nach alledem und bei aller Anerkennung der Dienste, die die Neuphilologentage auch der Wissenschaft geleistet haben, wird es niemand verwundern, wenn auch dieses Mal die Kreise der Universitätslehrer sich zurückhalten und — wie auch unsere Redaktion — abwarten wollen, ob die Neuphilologentage sich Universität und Wissenschaft wieder nähern, oder aber dauernd Paradeversammlungen der Reformhäupter und ihrer Anhänger bleiben, während die grosse Mehrheit der mit ihren Bestrebungen nicht einverstandenen Oberlehrer fern bleibt oder in Teilnahmslosigkeit verharrt. Sollte die letztere Eventualität eintreten, dann wird daran gedacht werden müssen, an Stelle der alten eine neue Organisation der Neuphilologen zu setzen, in der wieder die Anschauungen der Mehrheit und die Anforderungen der Wissenschaft klar und deutlich zum Ausdrucke gelangen.

E. Koschwitz.

Bremer Neuphilologenverein.

Der Bremer Neuphilologenverein hat in seinen Sitzungen des vergangenen Wintersemesters 1901/02 nach eingehender Beratung folgende Leitsätze über „die Vorbildung der Neuphilologen“ angenommen:

1. Zum Studium der neueren Sprachen sind diejenigen Gymnasiasten am besten vorbereitet, die während ihrer letzten Schuljahre ihre Kenntnis der engl. und französischen Sprache und Litteratur erweitert, oder diejenigen Realgymnasiasten, die ihre lateinischen Kenntnisse erweitert und einen Einblick in die griechische Sprache gewonnen haben. — 2. Auf der Universität soll das Studium der neueren Sprachen ein historisch-philologisches sein, bei dem allerdings die neuere Zeit zu ihrem Recht kommen muss, aber auch die ältere Zeit naturgemäss nicht zu kurz kommen darf. Ein bestimmter Studienplan ist wünschenswert. Es ist auch wünschenswert, dass sich der Student nicht zu sehr in Spezialstudien einlässt, von denen er vielleicht weder für seine wissenschaftliche Ausbildung noch für seine spätere praktische Tätigkeit entsprechenden Nutzen hat. — 3. Um den Studenten in der Beherrschung der gesprochenen Sprache zu fördern, sollten wissenschaftlich gebildete Ausländer, womöglich mit pädagogischer Erfahrung, oder Inländer, die durch langen Aufenthalt im Auslande sich die nötigen Sprach- und Sachkenntnisse erworben haben, als ausserordentliche Professoren oder Lektoren mit auskömmlichem Gehalt angestellt werden. —

4. Daneben sollte der Student durch Privatstunden bei Ausländern, Stundentausch mit solchen und Leseabende mit Kommilitonen sich selbst zu fördern suchen. — 5. Jeder Lehrer der neueren Sprachen soll wenigstens ein halbes Jahr in England oder in Frankreich gewesen sein. Der Aufenthalt erfolgt am besten nach dem Studium, womöglich erst, wenn der angehende Lehrer die praktischen Anforderungen seines Amtes kennen gelernt hat. Die Mittel für diesen Aufenthalt hat der Staat oder die Gemeinde bereit zu stellen. — 6. Damit einerseits eine auf genügend breiter Grundlage aufgebaute wissenschaftliche Ausbildung und andererseits eine ausreichende Beherrschung der modernen Sprache erreicht wird, ist die Beseitigung der von den Lehrplänen von 1898 noch verlangten Verbindung von Französisch und Englisch anzustreben, auch in der Form, dass franz. 1. Stufe mit Englisch 2. Stufe (oder umgekehrt) verbunden werden muss. Denn da in Zukunft noch mehr als bisher eine — wenn auch beschränkte — Beherrschung der lebenden Sprache das Ziel des Schulunterrichts sein wird, so darf von einem Lehrer in den Mittelklassen kein wesentlich geringeres Mass der Beherrschung der modernen Sprache verlangt werden als von dem für obere Klassen, wenn er überhaupt verwendbar sein soll. Mit Französisch I verbindet sich (nach Körtings Vorschlag) am besten Latein II und Deutsch II, mit Englisch I Deutsch I und Geschichte II. — 8. Sehr viel kann für die Ausbildung der Neuphilologen geschehen, wenn auch dem neuphilologischen Oberlehrer Zeit und Mittel in ausreichenderem Masse als bisher geboten werden, sich durch die Lektüre guter neuer Bücher, Zeitungen und Zeitschriften auf dem laufenden zu erhalten.

Mit diesen Leitsätzen, die von dem ernsten wissenschaftlichem Sinn der Bremer Neuphilologen ein ehrenvolles Zeugnis ablegen, können wir uns durchaus einverstanden erklären, nur halten wir es (gegenüber These 3) im allgemeinen für durchaus genügend, wenn an den deutschen Hochschulen tüchtige Lektoren angestellt werden, die gegenwärtig leichter als früher zu finden sind. Die neuphilologischen Professuren, auch die ausserordentlichen, sollten dagegen den deutschen Gelehrten erhalten bleiben. Die akademische Laufbahn ist viel zu langwierig und materiell ungünstig, als dass man sie auch noch mit ausländischer Konkurrenz belasten könnte. Auch liegt auf der Hand, dass hervorragende ausländische Kräfte für deutsche Professuren immer nur ausnahmsweise und vorübergehend gewonnen werden können, und dass von Ausländern die Lösung der nationalen Aufgaben nicht zu erwarten ist, die dem neuphilologischen Hochschullehrer in immer steigendem Masse zufallen. Für minderwertige Ausländer, denen obendrein viel günstigere Bedingungen gestellt werden müssen, als den Einheimischen, sind aber unsere deutschen Lehrstühle zu gut.

E. Koschwitz.

Digitized by Google

Neuphilologen an der Frankfurter Handelsakademie.

In der Monatschrift für höhere Schulen I, 204 finden wir folgende Mitteilung: An der neuen Handelsakademie zu Frankfurt a. M. sollen „für die Lehrer an höheren Schulen Einrichtungen zur Pflege des französischen Unterrichts in der Weise getroffen werden, dass die Teilnehmer auf der Akademie theoretisch und praktisch unterwiesen werden und dann eine Zeit lang in Frankreich an Orten sich aufhalten, in denen jeder Verkehr mit Deutschen ausgeschlossen ist (die also dann abseits von den geistigen Bildungscentren Frankreichs liegen müssen) und jede Ablenkung von einem intensiven und ausschliesslichen Betriebe der Fremdsprache verhindert wird. Nach dem Aufenthalt in Frankreich, der mit einem Besuch von Paris abschliessen kann (!), sollen die Betreffenden noch einmal zur Akademie zurückkehran, damit die im Auslande gewonnenen Kenntnisse und Erfahrungen verarbeitet, die Ergebnisse des Ausland-Aufenthaltes befestigt und zu freiem Gebrauch im weiteren Lehrverfahren nutzbar gemacht werden. Die Zeit, die auf diese wissenschaftliche und praktische Ausbildung verwandt wird, soll im ganzen ein Jahr umfassen, an dessen Schluss die Ausgebildeten ein Certifikat (sic!) über ihre Erfolge ausgestellt bekommen." „Die preussische Unterrichtsverwaltung geht mit dem Gedanken um, von den höheren Lehranstalten Lehrer zu beurlauben, um sich an dem Akademiekursus in Frankfurt a. M. beteiligen zu können, dessen erster mit Beginn des diesjährigen Sommersemesters (15 April) ins Leben treten soll."

Wir stehen mit dieser kurzen Mitteilung vor einem grossen Fragezeichen. Dem Anscheine nach werden danach neuphilologische Oberlehrer, die bereits ihre wissenschaftliche und praktische Staatsprüfung, ihr Seminar- und Probejahr (das zur Hälfte im Auslande verbracht werden kann!) hinter sich haben, für unfähig gehalten, sich ihren Studienaufenthalt im Auslande nach freier Entschliessung wählen und ihn ihren Anschauungen und Bedürfnissen gemäss nutzbringend verwenden zu können. Und sie sollen angehalten werden, sich in Frankreich in weltfremden (und dann immer grässlich langweiligen und geistig toten) Nestern niederzulassen, einzig und allein mit der Ausbildung ihrer Sprechfertigkeit beschäftigt. Die Reaktion gegen einen früheren Brauch, wonach im Auslande befindliche Neuphilologen ihre meiste Zeit auf Bibliotheken mit dem Abschreiben altfranzösischer Texte verbrachten und aller Sprechgelegenheit mit den Einheimischen aus dem Wege gingen, scheint hier in das entgegengesetzte Extrem führen zu sollen. Die beste Gelegenheit auch zu praktischer Übung findet u. E. in Frankreich der Neuphilologe, der sich dort bei freiem und event. wechselndem Aufenthalt mit wissenschaftlichen Fragen (z. B. aus den Gebieten der Phonetik, Dialektologie, neueren Literatur, Pädagogik, Kultur und Kunst etc.) beschäftigt, die ihn ganz von selbst zu häufigem Verkehr mit den Gebildeten des Landes zwingen und nach den Centren geistiger Bildung führen. Die Unwendigkeit der hier in Aussicht ge-

stellten Bevormundung der neuphilologischen Oberlehrer bedarf keiner Ausführung; keiner anderen Klasse ausgebildeter Oberlehrer wird etwas Ähnliches zugemutet. Vielleicht aber soll die beabsichtigte Einrichtung nur solchen Oberlehrern zu gute kommen, die keine Neuphilologen sind, aber (missbräuchlich) dennoch im neusprachlichen Unterrichte Verwendung finden und denen in Treibhauskultur einige wissenschaftliche und eine etwas ausgedehntere praktische Sprachkenntnis beigebracht werden soll. Damit wäre der Anfang geschaffen, die Vorbildung der neusprachlichen Lehrer den Universitäten zu entziehen und eine Kategorie Sprachlehrer zweiten Ranges zu schaffen, die sich mit den wirklichen Neuphilologen nur schlecht verstehen, das neuphilologische Fach im Ansehen herunterdrücken würden, und von denen man nicht erwarten kann, dass sie den hohen Aufgaben gewachsen sind, die infolge der Gleichstellung der höheren Lehranstalten gerade den Neuphilologen obliegen. Wir hoffen, dass das preussische Unterrichtsministerium so lange mit den ihm nachgesagten Gedanken „umgeht", bis es zu der Überzeugung gelangt, dass man endlich auch dem neuphilologischen Betriebe an Universität und Schule einige Ruhe gönnen und den Neuphilologen nicht fortwährend Elemente beimischen sollte, die zu ihnen nicht gehören und eine gedeihliche Entwickelung des neuphilologischen Lehrbetriebes nur stören. Statt ausserdem die neuen Handelsakademien auf Kosten der alten Universitäten zu begünstigen und sie mit Aufgaben zu belasten, die ihnen von Haus aus nicht zukommen, würden wir es mit viel grösserem Beifall begrüssen, wenn mehr als bisher die bestehenden pädagogischen Seminare wissenschaftlich und im praktischen Schulfach bewährten Neuphilologen anvertraut würden, und wenn das ganze Probejahr durch einen (auch für wissenschaftliche Arbeit der oben bezeichneten Art) verwendeten Aufenthalt im Auslande ersetzt werden könnte. Beantragt oder angeregt ist beides schon längst; der Gedanke dagegen, die für andere Zwecke bestimmten Handelsakademien den philosophischen Fakultäten, den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen und staatlichen pädagogischen Seminarien gleichzustellen oder gar überzuordnen, ist ebenso neu wie überraschend und unzweckmässig. Sollte wirklich der Lehrermangel zu der Notwendigkeit führen, solche Brutanstalten für Neusprachler anzulegen, wie wir sie an zweiter Stelle als beabsichtigt vermuten, dann werden sie sicher viel zweckmässiger an die Universitäten verlegt, wo auch die Studierenden von ihnen Nutzen ziehen könnten, und bedarf ihrer der Osten mehr als die Städte des Westens, in denen ohnehin jeder halbwüchsige Handlungsbeflissene, ja fast jeder Hausdiener und Hotelkellner weiss, wie er sich bei dem westlichen Nachbar einzurichten hat, um zu der begehrenswerten, aber nicht zu überschätzenden Sprechfertigkeit zu gelangen.

E. Koschwitz.

Digitized by Google

Literaturberichte und Anzeigen.

Bädeker, K. Die Riviera, das südöstliche Frankreich, Korsika. 3. Aufl. Leipzig 1902. 8°. XXIV u. 346 S.

Die Bädeker'schen Handbücher bedürfen unsererseits keiner besonderen Empfehlung. Jeder Neuphilologe, der Frankreich bereist, besitzt sie und schätzt, was er ihnen zu verdanken hat. Wer wie der Schreiber dieser Zeilen auch nur ein einziges Mal in Frankreich ohne Bädeker reisen und sich an seiner Stelle mit den Führern Joanne's begnügen musste, weiss, was ihm gerade der Bädeker war. Dabei braucht aber nicht verschwiegen zu werden, dass die vier Bädeker'schen Handbücher, die Frankreich behandeln *(Le Sud-Est, le Sud-Ouest, le Nord-Est, le Nord-Ouest de la France)*, einstweilen noch nicht den Vergleich mit seinem *Deutschland* aushalten; es fehlt ihnen noch die Jahrzehnte lange Unterstützung durch die Reisenden selbst; auch macht sich noch immer etwas bemerkbar, dass sie von einem Inländer (Fontaine) verfasst wurden, der natürlich die besonderen Bedürfnisse und Gewohnheiten der fremden Reisenden weniger genau kannte. Mit jeder neuen Auflage verschwindet indes durch die unermüdliche Tätigkeit des Herausgebers auch diese relative Unvollkommenheit. Dies zeigen auch die französische Länder behandelnden Teile der neuen Auflage der Riviera mit ihren neuen Plänen, Karten und Angaben auf das deutlichste. Wenn unsere Frankreich immer häufiger besuchenden Neuphilologen ihre Schuldigkeit tun, unterwegs entdeckte Irrtümer, namentlich zu hohe Hotelrechnungen etc. (diese im Original) und sonstige Ergänzungen eifrig und im gemeinsamen Interesse dem Herausgeber mitteilen, und ihn so bei seiner mühevollen Arbeit unterstützen, dann werden bald auch die französischen Bädeker auf die ideale Höhe gelangen, die Bädeker's *Paris* (in deutscher und französischer Ausgabe) bereits längst einnimmt.

E. Koschwitz.

Ein Führer für Studierende. Lehrer und Lehrerinnen von **Ph. Rossmann.** Ein Studienaufenthalt in Paris. Zweite, umgearbeitete und bedeutend vermehrte Auflage, herausgegeben unter Mitarbeiterschaft von A. Brunnemann. Marburg, Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, 1900. 8°. VIII u. 126 S. 2,40 Mk.

L'ouvrage de R. se divise en trois parties. Dans la première il donne aux personnes qui ont l'intention de faire en France un séjour d'étude des conseils préparatoires. Il leur indique notamment en quel temps

et en quel lieu il sera préférable de faire ce séjour. Il fait connaître les avantages et les inconvénients respectifs de Paris et de la province, de la saison d'été et de la saison d'hiver. Il donne aussi des renseignements sur les pays non français de langue française, tels que la Belgique et la Suisse.

Dans la seconde partie il donne des indications pratiques sur les conditions et les frais de l'installation ainsi que sur les moyens de s'exercer à comprendre et à parler le français. Il n'oublie pas de parler de l'institution si utile des cours de vacances et donne des conseils sur l'ordre qu'il convient de mettre, au point de vue pédagogique, entre les divers exercices, de manière à en retirer le plus de profit.

Dans la troisième et dernière partie, il fait un tableau de la vie et des mœurs françaises, pour permettre à l'étudiant de s'orienter dans ce nouveau milieu, d'en saisir les traits particuliers et de tirer parti pour son instruction des ressources variées qui y sont mises à sa disposition. C'est ainsi qu'il passe successivement en revue l'organisation de l'instruction publique en France, les caractères de la vie de famille parisienne, de l'esprit français, de la littérature et de l'art en France. Il termine en donnant quelques indications sur les livres et les journaux.

L'ouvrage est composé avec soin. Les renseignements sont toujours contrôlés, et le plus souvent l'auteur en indique la source. Ils sont présentés sous une forme claire et concise. Rien d'utile n'a été omis. Si certaines parties, comme celle qui traite des beaux arts, sont un peu superficielles, en revanche d'autres, comme celle qui est consacrée au caractère national français, abondent en remarques fines et justes. Bref, le guide de R. est de nature à rendre de précieux services à tous ceux qui iront en France pour se perfectionner dans l'étude du français.

On peut y relever quelques erreurs ou omissions, mais la plupart sont légères:

Pages 5 et 31, R. confond *le droit d'immatriculation* à l'Université et *le droit d'inscription*. Le droit d'immatriculation est de 20 f. par an et le droit d'inscription de 30 f. par trimestre. Il suffit d'acquitter le premier pour être admis aux cours fermés; le second n'est dû que par ceux qui veulent passer des examens pour l'obtention d'un grade universitaire.

Page 25, *l'hôtel du Mont-Blanc* n'existe plus.

Page 39, il n'y a point de *Théâtre de l'Application*. Le vrai nom est *Théâtre d'application*.

Page 40, *le père du Lac* (et non *Dulac*) n'est pas dominicain: c'est un jésuite, et très connu.

Page 58, R. omet de citer dans sa *Literatur über Frankreich* un des ouvrages les plus essentiels pour la connaissance de la France contemporaine: Taine, *Origines de la France contemporaine*, les deux derniers volumes, intitulés *le Régime moderne*.

Digitized by Google

Page 72, le nom de l'auteur de la *Vie des Mots* s'écrit *Darmesteter* et non *Darmstetter*.

Page 73, R. a omis de citer la meilleure petite géographie classique de la France et de ses colonies, celle de F. Schrader et L. Gallonédec (Paris, Hachette).

Page 92, on doit écrire de Vogüé et non de Voguë.

Page 96, le titre exact de l'ouvrage de Taine est: *De l'Intelligence*.

Page 99, l'évolution morale de Paul Bourget a été plus complète que ne semble l'indiquer R.: cet écrivain n'est plus un représentant de „l'esprit moderne", il est maintenant catholique sans restriction.

Page 104, il faut écrire *Valabrègue* et non *Valabrèque*.

Page 105, il faut écrire *Parodi* et non *Parrodi*.

Pages 105 et 106, en français on écrit *Eleusis* et non *Eleusys*.

Page 106, le *Théâtre de l'Œuvre* n'est pas dirigé par Antoine mais par Lugné-Poé. Antoine n'a jamais (sauf un court passage à l'Odéon) dirigé que le Théâtre libre, devenu aujourd'hui le Théâtre-Antoine.

Page 107, parmi les représentants actuels de l'art dramatique, R. oublie de citer un des plus remarquables: Brieux. C'est là une omission d'autant plus surprenante que Brieux est bien connu en Allemagne.

Page 111, il faut écrire *Gérôme* et non *Jerôme*, *Bouguereau* et non *Bouguereau*.

Page 118, il faut écrire *Concert-Rouge* et non *concerts rouges*. Ce concert est ainsi nommé du nom de son fondateur M. Rouge. Il n'y a donc pas lieu de rechercher quelle en peut être la couleur.

M. R. cite à plusieurs reprises l'ouvrage du Prof. Koschwitz: *Anleitung zum Studium der französischen Philologie*, et il a raison d'appeler sur lui l'attention du lecteur. Cet ouvrage ne s'adresse pas tout à fait au même public que celui de R. Il est surtout fait pour ceux qui à l'étude de français actuel veulent joindre celle de l'ancien français et du provençal et il leur donne en plus, à cet égard, les renseignements les plus complets et les plus sûrs. Le guide de R. est composé en vue d'un public moins académique.

Tels qu'ils sont, ces deux ouvrages se complètent. On trouvera dans l'un telle indication de détail, telle adresse de pension de famille, par exemple, qu'on ne trouve pas dans l'autre et, vu la modicité de leur prix, nous recommandons à tous ceux qui iront en France faire un voyage d'études de se munir à la fois de l'un et de l'autre.

Paris. L. S. C.

Schneegans, H., Molière (Geisteshelden, Biographien, Bd. 42). Berlin 1901. Ernst Hofmann. VII u. 261 S. 2,40 Mk.

Der Zweck vorliegender Biographie ist nach Vorrede der, „nicht blos die bisherigen Forschungsresultate in kurzer, auch für den gebildeten Laien verständlicher Weise zusammenzufassen", sondern auch „die eigen-

artige Kompositionsart des Komikers in künstlerischer und technischer Hinsicht, seine kulturelle Bedeutung als Kämpfer im Rahmen des biograph. Bildes" hervortreten zu lassen. Der Verfasser will ferner „den Dichter und den Menschen in seiner Grösse, aber auch in seinen Schwächen wahrheitsgetreu und anschaulich schildern". Man kann gern zugeben, dass ihm diese verschiedenen Aufgaben wohl gelungen sind. Seine in edlem Sinne „populäre" Lebensdarstellung führt uns den grossen Dichter durch die verschlungenen Pfade seines mannigfach bewegten, wenn schon im engeren Vaterlande sich abspielenden Lebens, schildert seinen Kampf gegen höfische und kirchliche Heuchelei, seinen Spott über die Ausartungen des Adels- und Bürgerstandes, seine treue Porträtierung der unteren Volksklassen, sein warmes Eintreten für die Rechte des menschlichen Herzens gegen die unverständige Tyrannei der Familie und der Gesellschaft, endlich auch den Versuch, die engen Regeln der klassischen Kunstform zu lockern und zu sprengen. Alles in einer Reihe spannender, lebensvoller Bilder und Szenerien, die freilich durch die „strenge, chronologische Ordnung" etwas eingepresst werden. Im Einzelnen scheinen uns die anerkennenswerten Versuche des Herrn Verfassers, durch Vermutungen und Kombinationen die beglaubigte Überlieferung zu ergänzen, nicht immer ganz gelungen zu sein. So wird Seite 12 eine künstliche Verbindung geschaffen zwischen dem echt bürgerlichen Hausinventar der frühverstorbenen Mutter des Dichters und der prunkvollen Wohnung, welche dieser zu Auteuil inne hatte. Muss denn aber der „Sinn für geschmackvolle Eleganz" schon von der Mutter dem Knaben vererbt sein? Ebensowenig ist das notwendigerweise anzunehmen, wie, dass die wenig feste Gesundheit Molières in dem letzten Jahrzehnt seines Lebens auch ein Vermächtnis der Frühverstorbenen sei, über deren Körperkonstitution wir garnichts wissen. Vielmehr hatte Molière seine Gesundheit wohl etwas in der wirrevollen, von Ausschweifungen, wie es scheint, kaum ganz freien Wanderzeit in der Provinz zerrüttet. Seite 17 wird die Anekdote von Molières theaterliebendem Grossvater, S. 20 die sehr fragliche Begleitung Ludwigs nach Narbonne (1642) als mehr oder weniger sichere Thatsache hingestellt. Es geht auch nicht an, die Ansicht, Armande Béjart, Molière's Gattin, sei die Tochter, nicht Schwester seiner Geliebten Madeleine Béjart gewesen, als blosses „Gerede der Leute" hinzustellen (S. 74), da diese Annahme nicht nur von einem Montfleury und Boulanger de Chalussay, zwei Molière feindlichen Pamphletisten, sondern auch von dem Molière-Verehrer Grimarest und von Molière's warmem Freunde Boileau (nach den Boloeana zu schliessen) geteilt wird. Andere Kleinigkeiten übergehen wir. Zu bedauern bleibt, dass der beschränkte Raum den Verfasser zwang, die Quellen und Vorbilder Molière's allzuwenig eingehend vorzuführen, weil dadurch die Originalität des Dichters grösser erscheint als sie ist. Der Anhang: „Wichtigste Literaturangaben über das Studium Molières und seiner Werke", bedarf nicht nur sehr der Ergänzung, sondern auch der Berichtigung. Dass die „Autorität Grimarests

Digitized by Google

endgültig zerstört" sei, darf man gegenüber dem Rettungsversuche Mangolds im Molière-Museum, Heft 3, und der schonenden Beurteilung dieses Chroniqueurs von seiten Paul Mesnard's in Bd. X seiner Ausgabe der Werke Molières, kaum behaupten. Ebensowenig ist die Frage, ob Armande Béjart Madeleines Tochter oder Schwester gewesen sei, durch Hugo Schuchardt und Gaston Paris abgethan. Zu dem kleinen Excurs über Bildnisse Molières war vor Allem auf Larroumet, *La Comédie de Molière, l'auteur et le milieu*, Par. 1886, 1. Aufl. p. 305 ff., zu verweisen. Auch hätte der leider bis jetzt ergebnislose Plan Schefflers einen „Bilderatlas zu Molière" in die buchhändlerische Öffentlichkeit zu bringen, Erwähnung verdient, da Scheffler auf verschiedenen Philologen- und Schulmännerversammlungen darüber eingehenden Bericht erstattet hat.

Gewiss ist es nicht Zweck dieser geringfügigen Ausstellungen, den Wert und Genuss einer in Form und Inhalt sonst mustergültigen Biographie herabdrücken zu wollen.

Dresden. Rich. Mahrenholtz.

Nikolaus Welter: Theodor Aubanel, ein provenzalischer Sänger der Schönheit. Marburg, Elwert, 1902.

M. Welter continue la série de ses intéressantes études sur les poètes provençaux modernes. Après Mistral, après Roumanille, c'est Théodore Aubanel, le chantre provençal de la beauté, qu'il fait revivre dans des pages charmantes et qu'il présente en pied pour la première fois au grand public allemand. Son travail est surtout une œuvre de vulgarisation; soit qu'il nous raconte la vie d'Aubanel, sa famille et son éducation, ses essais et ses brillants succès, ses souffrances et sa mort, soit qu'il fasse de fines analyses et d'heureux extraits des ouvrages mêmes du poète, c'est toujours à un point de vue de vulgarisateur que M. Welter s'est placé. Point de notes philologiques qui risqueraient d'effrayer et d'arrêter le lecteur, peu même de notes historiques; les citations, sauf de très rares exceptions, sont faites en allemand, d'un allemand dont nous essaierons de dire tout à l'heure l'agrément, même pour une oreille provençale. En août 1899 M. Eugène Lintilhac, professeur à la Faculté des Lettres de Paris, rendait compte dans le journal *Le Temps* des fêtes d'Orange; il rapportait les conversations qu'il avait eues „au pays du soleil" avec les principaux félibres et avec le Maître Mistral lui-même, et racontant la joie du chantre de Mirèio de se voir goûter si fort à l'étranger, il parlait du bel ouvrage de M. Welter sur Mistral, „livre", disait il, „à la fois savant et admiratif". Ces deux épithètes me semblent convenir parfaitement au nouvel ouvrage de M. Welter. Admiratif il l'est, et avec une chaleur toute méridionale; c'est parce qu'il admire vivement Aubanel que le distingué professeur de Diekirch s'est livré à cette étude si fouillée et si pénétrante de sa vie et de son génie poétique; et c'est cette admiration qui donne à l'ouvrage un charme si entrainant; M. Welter parle de son poète favori comme une amante provençale de son aimé, comme une Mireille de son Vincent. Mais cet

Digitized by Google

enthousiasme n'enlève rien à la valeur scientifique de l'étude; elle est savante par l'exactitude scrupuleuse de la biographie, par la fidélité dans les analyses et la correspondance merveilleuse de ses transpositions en vers allemands des textes provençaux. M. Welter s'est adressé aux meilleures sources; il a vu la famille et les amis d'Aubanel: non content de se refaire par l'imagination le milieu dans lequel a vécu le poète, il est allé en Provence respirer le même air que lui, boire le même clair soleil sur les mêmes routes blanches des environs d'Avignon. Ne soyons pas surpris si l'extraordinaire aptitude de M. Welter à saisir la poésie provençale dans toutes ses nuances s'est encore développée dans ce voyage après lequel il rêvait depuis si longtemps; il parvient ainsi à se mettre pour ainsi dire complètement dans la peau de son personnage. Mais M. Welter ne néglige pas non plus le document; nous voyons qu'il a fort bien su profiter des diverses publications provençales, françaises et allemandes intéressant Aubanel. La biographie la plus complète d'Aubanel était jusqu'à présent l'ouvrage de Ludovic Legré (*Le poète Théodore Aubanel*. Paris, 1894) écrit par un ami intime et plein de précieux détails; M. Welter s'en sert comme il convient; il y joint les renseignements pris dans les éloges d'Aubanel par Frédéric Mistral (*Académie de Marseille*; publié à Montpellier en 1889), par M. Léopold Bernard (Avignon, 1891), par M. le docteur Pamard (*Académie de Vaucluse*; publié à Montpellier en 1889), sans parler des articles de M. M. Jules Lemaitre, Lintilhac, Paul Mariéton etc., et du recueil si curieux des lettres d'Aubanel et de la comtesse du T. publié par Serge Bourreline sous le titre de *Lettres à Mignon*. Le seul reproche que je ferai à M. Welter au point de vue de la documentation, c'est de ne pas avoir peut-être assez utilisé les journaux locaux de Provence et les multiples feuilles félibréennes. Il n'y aurait probablement pas trouvé beaucoup de détails nouveaux sur la vie du poète, mais ils auraient pu lui donner une preuve plus précise de sa faveur auprès des écrivains provençaux et de sa réelle popularité auprès du peuple provençal. Car ce n'est pas seulement à Sceaux ou à Avignon que l'on fête Aubanel en couronnant son buste; ses plus beaux succès sont moins solennels et d'autant plus significatifs. J'ai assisté, à Aix-en-Provence dans un cours d'enseignement populaire, à une conférence faite par M. Barrême, sur les œuvres d'Aubanel; l'orateur — un des meilleurs conférenciers provençalistes — émaillait ses analyses de quelques extraits de la *Miougrano entre-duberto*; et j'ai vu pleurer l'auditoire au récit des amours du poète et du triste départ de Zani. Toutes ces manifestations de la vie littéraire dans le peuple sont consignées dans les petites feuilles locales: c'est là qu'il faut aller chercher pour voir les œuvres du poète en contact avec l'âme provençale dont il est une si parfaite expression. Mais je sens bien que je fais là à M. Welter une querelle d'amoureux; il est déjà difficile pour un homme du pays de se reconnaître au milieu de la multitude des publications provençales; et le profit à tirer est peut être trop mince pour qu'on aille perdre de longues heures à de pareilles recherches

Digitized by Google

Nous allons voir le parti qu'il a su tirer de ses documents et d'une lecture attentive, je dirais volontiers passionnée, des œuvres du poète, quel Aubanel vivant et admirablement campé il nous présente.

Théodore Aubanel nous apparait très exactement comme un provençal de bonne et vieille race, fort attaché à sa petite patrie, amoureux jusqu'à la passion, profondément artiste et très religieux. Ce sont là des traits essentiels de l'âme provençale, et il est facile de les voir se détacher avec une netteté parfaite dans la figure d'Aubanel. La famille Aubanel, tout le monde la connait en Avignon et dans les environs; il y a deux cents ans qu'elle est installée en Provence et qu'elle est à la tête de la plus prospère maison d'édition du midi. Provençaux dans l'âme, ils le furent tous, les Aubanel. Théodore avait, comme on dit en Provence, têté du bon lait; c'est sur les genoux d'une bonne provençale de Monteux qu'il a été élevé, et il a gardé de ses premières impressions d'enfance une marque ineffaçable. Ce n'est pas à lui qu'on aurait eu besoin de répéter le conseil bien connu: *Siegues fier, moun enfan, dòu parla de ta maire!* Il était fier non seulement de sa belle langue provençale, mais de tout ce qui touchait son petit pays, Avignon où il était né, et la Provence. „Si la France est notre patrie, la Provence est notre *matrie*“, a dit quelque part M. de Berluc-Pérussis risquant un expressif barbarisme: pour aucun provençal ce n'est vrai davantage que pour Aubanel. Ce patriotisme local est fort intéressant à noter, parce qu'il est la raison d'être du Félibrige, association essentiellement particulariste, surtout aujourd'hui où dans toute la France se manifeste un magnifique élan vers une organisation régionaliste respectueuse des qualités propres de chaque province et prenant pour base essentielle l'irréductible attachement à la petite patrie. Aubanel ne s'est pas borné à chanter la Provence aimée; la grande ville ne l'a pas attiré comme tant d'autres; avec Mistral, Roumanille, Anselme Mathieu, Felix Gras il est resté toute sa vie dans son pays natal. C'est là qu'il a aimé et qu'il a souffert.

Nous ne dirons qu'un mot pour mémoire de ses relations amoureuses avec Zani, puis avec la comtesse du T. Il est bon de les noter puisque de l'un est sorti directement cet exquis recueil qui se nomme *la Miougrano entre-duberto*, de l'autre cette correspondance si attachante des *Lettres à Mignon*. Il y a plus; nous avons là deux exemples admirables de ces amours à distance que l'on rencontre déjà dans l'ancienne littérature provençale et dont on s'étonne, sans y rien comprendre, si l'on ne connait pas l'âme provençale. Qu'elle est bien provençale, la vieille légende de Jaufre Rudel, prince de Blaye, aimant la comtesse de Tripoli, qu'il n'a jamais vue, et quittant la Provence, son château, ses amis pour voguer malgré vents et tempêtes vers la femme entrevue dans un rêve à travers un portrait que les croisés rapportèrent! M. Edmond Rostand en a fait un drame très poétique qui s'intitule *La Princesse Lointaine*. Dans la belle pièce d'Alphonse Daudet, *L'Arlésienne*, nous voyons un bon vieux pâtre

provençal Balthazar, qui depuis sa jeunesse aime Renaude, la femme de son ancien maître; il a compris que son devoir était de s'éloigner et il est parti; mais, sans jamais revoir celle qu'il aime, il l'adore toujours de loin; et quand après des années ils se retrouvent, libres tous deux, c'est un chaste baiser que se donnent les vieillards, toujours liés par ce singulier amour purifié encore par la souffrance. N'est ce pas là un peu l'amour d'Aubanel pour Zani, lorsqu'elle s'est enfermée dans un couvent? Ce n'est donc pas un cas isolé et bizarre en Provence ni dans la littérature provençale.

Hâtons-nous de dire que l'on n'aime pas toujours ainsi en Provence; dans la pièce même de Daudet, à côté de l'amour de Balthazar et de Renaude, il y a l'amour de Mitifio et de Frédéric pour l'Arlésienne, où toute la violence un peu brutale du caractère méridional se donne carrière. amour brûlant qui veut la possession de l'aimée, amour de chair qui fait voir rouge. Cet amour-là, nous le sentons chez Aubanel aux soubresauts à demi contenus que l'on trouve par endroits dans la *Miougrano* ou les *Fiho d'Avignoun*; nous le trouvons surtout dans *le Veranet, la Faneto et le Malandran* du *Pan dóu Pecat.*

La caractéristique de cet amour c'est qu'il est humain, simplement humain et profondément humain. Anselme Mathieu, qui avait choisi le pseudonyme si gracieux de *felibre di poutoun*, nous a donné au XIXe siècle une réédition agréable mais superficielle des galanteries chevaleresques; son continuateur, le Baron Guillibert, excelle aussi à envoyer de loin aux dames de son rêve des baisers éthérés autant que gracieux; chez Aubanel l'amour n'est pas un amusement d'assemblées poétiques ou de salons, il en parle comme de la vie même, poignante et sévère dans sa réalité profonde, et il en parle parce qu'il en souffre. Rien d'ailleurs des perversités et des raffinements monstrueux qu'une littérature décadente se plait à nous ressasser; tout chez lui est naturel; même au milieu des plus violents transports de la passion il garde une mesure et de la décence, parce qu'il est artiste.

Lorsque les Phocéens vinrent s'établir sur les côtes provençales, ils apportèrent aux peuplades sauvages de la Gaule le sens de l'eurhythmie et de l'harmonie. Voyez une jeune Arlésienne puiser de l'eau à la fontaine: Pas un mouvement disgracieux; d'instinct elle se pose artistiquement près de la margelle et c'est avec des gestes de statue grecque qu'elle prend sa cruche de terre et revient à la maison. Avez-vous jamais assisté à un bal provençal? C'est merveille de voir sauter avec une sûreté étonnante farandoleurs et farandoleuses au son des galoubets et des tambourins; il y a là des jeunes filles qui viennent danser pour la première fois, mais elles sont bien vite à l'unisson, saisissant la cadence avec une promptitude et une exactitude parfaites. Et le costume des arlésiennes n'est-ce pas à lui seul un prodige de grâce mesurée et d'art harmonieux: ces plis de mousseline sur les seins fermes, cette dentelle légère symétriquement disposée.

Digitized by Google

ces cheveux séparés finement et retenus par le coquet petit bonnet et le ruban noir, mais c'est tout un édifice: En un clin d'œil une Arlésienne vous l'a cependant bâti, elle est prête pour la promenade sur les Lices, belle comme une reine aves ses ornements si simples et justement fière de sa beauté. On naît artiste dans le Midi. Aubanel sur ce point encore est un Provençal de race. Lisez dans les *Fiho d'Avignoun*; vous y trouverez ce culte de la forme plastique, si essentiel dans le génie grec. Ecoutez-le chanter la Vénus d'Arles. C'est une poésie bien plus chaude que celle d'un Leconte de Lisle chantant la Vénus de Milo; la Muse des Poèmes antiques a la noblesse et l'harmonieuse beauté d'un marbre grec; mais celle d'Aubanel vibre, on la sent humaine même dans ces arrêts de contemplative extase.

Chose curieuse, ni ce puissant amour de la femme, ni ces aspirations esthétiques n'empêchent Aubanel d'être religieux, profondément religieux. Roumanille est lui aussi religieux, mais avec une certaine ostentation; il aimait Dieu comme il aimait le roi, s'en faisant une affaire de parti autant qu'une affaire intellectuelle et sentimentale. Il aimait à s'afficher comme catholique fervent. Le dimanche non seulement il ne manquait jamais la messe à sa paroisse, mais il communiait souvent; il avait choisi sa place tout à fait au fond de l'Eglise ce qui lui permettait, pour arriver à la table de communion près du chœur, de traverser toute l'assistance. On regardait avec curiosité ce beau vieillard marcher droit et ferme vers l'autel comme s'il allait faire un éclat, et revenir ensuite à sa place près du porche avec le même air de fierté et presque de défi. Il sortait de la messe satisfait: il avait donné, disait-il, le bon exemple. Tout autre est la religion d'Aubanel, beaucoup moins extérieure et bruyante, mais non moins profonde. Il admet avec une simplicité et une ferveur parfaites, sans les discuter et sans même essayer de les approfondir, tous les dogmes catholiques. Il a été élevé chrétiennement, il a vécu sans cesse dans un milieu chrétien; imprimeur du Pape, il n'avait guère de rapports même pour ses affaires qu'avec un milieu d'ecclésiastiques et de dévots: rien donc d'étonnant à ce qu'il accepte avec quiétude le dogme catholique. Il prie le Christ, la Vierge, les Saints avec une foi brûlante qui entraîne. Dira-t-on que c'est la morale chrétienne qui semble inconciliable avec ses goûts amoureux et artistiques? Ce serait bien mal connaître le caractère et les mœurs des Provençaux. Dans les petits villages de Provence il y a chaque année de grandes assemblées populaires (*li voto*) pour la fête du patron de la paroisse; des affiches annoncent dans tous les environs le programme des réjouissances, et il n'est pas rare d'y voir marqués tout à côté une procession solennelle en l'honneur du saint patron et un grand bal champêtre; souvent ce sont les mêmes musiciens qui au retour de la cérémonie religieuse montent sur les tréteaux pour jouer les farandoles et les danses; et les choristes de la paroisse sont les plus brillantes cavalières du bal. Le curé provençal ne voit pas de mal à ces jeux; il avance

quelquefois l'heure des offices afin que le bal puisse durer plus longtemps Tout cela se fait le plus naturellement du monde. — N'oublions pas qu'au Moyen-Age on dansait en Provence même dans les Eglises; c'est sa manière à lui de prier pour le peuple provençal que de manifester sa joie de vivre au Créateur. On a supprimé les danses dans les Eglises, mais on a laissé leurs chants aux Provençaux; il faut les entendre chanter avec une châleur étonnante et une satisfaction visible pour saisir ce qu'est la religion provençale.

On comprendra mieux alors la religion d'Aubanel et que ce mélange, qui peut sembler bizarre à première vue, d'amour et de dévotion n'est ni un effet de l'attrait des contraires comme chez Huysmans, ni un subtil moyen d'arriver à des sensations raffinées comme chez Beaudelaire, mais une chose essentielle à sa nature, à son génie.

M. Welter n'admire pas seulement l'homme chez Aubanel; il admire aussi l'écrivain. Je le suis bien volontiers dans ce nouveau motif d'admiration.

Comme poète lyrique Aubanel est exquis; il captive parce qu'il est artiste et parce qu'il est sincère. Le rythme de ses poésies se moule admirablement sur sa pensée, sur ses sentiments. Aucune recherche factice d'harmonie; l'harmonie est si naturelle à la langue provençale qu'elle n'a pas besoin d'être poursuivie pour elle-même: elle vient tout naturellement. Le doux gazouillis des filles d'Arles folâtrant près de la fontaine est plus mélodieux que les savantes pièces des plus musicaux poètes français.

L'image est vive, heureuse et naturelle; elle est toujours simple. Ce point est à noter car on n'en pourrait pas dire autant de tous les grands poètes provençaux. Félix Gras, auquel on ne peut refuser une étonnante puissance de vision et d'expression, a manqué souvent de cette simplicité et de cette mesure dans les images et les comparaisons. Mistral disait de lui: „Oh! ce Félix, quand il lui faut un bâton, il arrache un chêne!“.

Surtout cette poésie est délicieusement émue; plus que celle d'un Lamartine ou d'un Hugo elle donne l'impression de quelque chose de réellement vécu, de profondément senti; c'est un épanchement continuel du cœur. Sur ce point si j'avais à le rapprocher d'un auteur français c'est à Alfred de Musset que je songerais.

La correspondance d'Aubanel reproduit ces qualités avec un abandon peut-être encore plus complet; nous voyons là son âme à nu avec ses délicatesses infinies qui donnent à son style l'exquise douceur des paroles d'un amant.

M. Welter a insisté avec raison sur les mérites d'Aubanel comme poète dramatique. Il l'a fait parce qu'il a trouvé dans la critique française une vive opposition, en la personne de M. Jules Lemaître, au théâtre d'Aubanel. Que M. Welter se rassure! L'exécution du *Pain du péché* au Théâtre Antoine, qui mit si fort en fureur le spirituel feuilletonniste, n'est ni un échec complet ni une épreuve décisive. Le succès a été assez grand

Digitized by Google

pour intéresser le public parisien à un essai de drame provençal; mais ce n'est pas dans ces conditions que le *Pan dóu Pecat* doit être joué. Il faut qu'il soit représenté en Provence devant un auditoire provençal. En ce moment nous assistons en France à de fort attachantes tentatives de théâtre régional; on va jouer au théâtre d'Orange *l'Empereur d'Arles* du félibre avignonnais Mouzin; à Pompadour (Limouzin) on a joué l'été dernier une belle pièce limousine; le mouvement gagne. M. le Dr. Chabrand a pu former à Chateaurenard une troupe qui ne joue que des pièces provençales, et qui s'en va parcourant les villages des environs pour faire jouir les paysans de ces beaux spectacles régionaux. C'est bientôt le moment propice pour tenter une reprise du *Pan dóu Pecat*; j'y convie M. Welter: il y verra l'effet immense produit par la poésie d'Aubanel sur le peuple provençal.

Il fallait bien d'ailleurs qu'Aubanel eût vraiment le génie dramatique pour intercaler même dans ses pièces lyriques de petites scènes si parfaitement réussies. Lisez la pièce: *Coume un enfant, urouso e lèsto (Mióugrano*, I, V), ou celle-ci: *Desempièi qu'es partido e que ma maire es morto (Miógrano*, I, XIII), ou cette autre: *La maire li couché, mai li pauris enfant (Miógrano*, III) qui rappelle par son âpreté les belles scènes du *Pan dóu Pecat*.

Le fin poète dramatique qu'est l'auteur de *Siegfried et Mélusine* et de *Griselinde* n'a pu rester insensible à d'aussi réelles qualités et il en a rendu le charme avec beaucoup de justesse.

Je ne dirai que quelques mots des traductions de M. Welter et de la disposition de son ouvrage.

Je dis traductions, quoique l'ambition de M. Welter n'ait pas été, je crois, de traduire servilement Aubanel, mais plutôt de le transposer en vers allemands. Il y a d'ailleurs parfaitement réussi, trouvant souvent le moyen de traduire mot à mot le texte et de conserver exactement la cadence de la poésie provençale. C'est le système de Diez dans la *Poesie des Troubadours*, mais pratiqué avec toutes les ressources que sa riche organisation poétique donnait à M. Welter. Chose curieuse, même lorsqu'il y a réellement transposition et que les mots provençaux ne sont remplacés que par des à peu près, l'harmonie générale de la phrase et toute la poésie est conservée; et elle est, même en vers allemands, toute méridionale. Comme chef d'œuvre de traduction exacte et d'un caractère cependant bien personnel je citerai la Vénus d'Arles (p. 141) et quelques ravissantes pièces de la *Miógrano (Libre de l'Amour*, VII, XII, XIV).

Quant au plan de l'ouvrage, je le trouve excellent. La biographie pose d'abord le poète dans sa famille, dans son pays; elle nous le montre au milieu de ses amis; nous connaissons l'homme et le cadre dans lequel il vit. Les chapitres qui suivent sont consacrés à chacun des quatre grands ouvrages d'Aubanel: *La Miógrano entre-duberto, Li Fiho d'Avignoun, Lou Rèire-soulèu, Lou Pan dóu Pecat*. Sans redites et sans monotonie il précise de plus en plus les divers caractères du génie du poète, pour arriver à une conclusion entrainante dans laquelle, après avoir cité le beau vers:

Digitized by Google

Luse tout ço qu'es bèu, tout ço qu'es laid s'escounde! il célèbre „l'union de tous les peuples et de toutes les confessions religieuses, sous le drapeau étoilé de la beauté ou la bannière ensoleillée de l'amour, pour la conquête du bonheur!"

Je me permettrai en terminant d'émettre un désir, c'est que l'ouvrage de M. Welter, traduit en français ou en provençal, soit répandu dans le Midi. Il contribuera à faire mieux connaître et par là mieux aimer encore le délicieux chantre provençal de la beauté.

Ce livre ne sera pas pour les Provençaux un livre étranger; il a été conçu par une âme sœur de l'âme méridionale, et écrit avec la chaleur et la vie du pays du soleil.

Tel qu'il est, l'ouvrage peut rendre de grands services; il initiera les Allemands à une poésie et à une âme exquises, passionnément attachantes. Rédigé avec la flamme de l'enthousiasme, il ne manquera pas d'entraîner vers Aubanel tous les cœurs épris de beauté et d'amour, et comme le dit Mistral dans la préface de la *Miougrano*, il aura indiqué le chemin de l'arbre à ceux qui peuvent avoir soif.

Paris. Fréd. Charpin.

Doyle, A. Conan, The War in South Africa. Its Cause and Conduct. New Edition completing 300000 Copies. London, Smith Elder & Co., 1902. VII and 159 pp. Price Sixpence.[1])

Conan Doyle, der in seinem grösseren Werke *„The Great Boer War"* den bisherigen Verlauf des südafrikanischen Krieges ausführlich dargestellt hat, hält es für seine Pflicht, gegenüber den vielfachen Anfeindungen, denen die englischen Staatsmänner und das englische Heer infolge des Krieges ausgesetzt sind, die wahren Ursachen desselben und die Art der englischen Kriegführung in einem kleinen Büchlein von einem unabhängigen Standpunkte aus vor aller Welt darzulegen. Er glaubt, dass kein vorurteilsfreier Mann die von ihm angeführten Tatsachen werde lesen können, ohne anzuerkennen, dass die britische Regierung alles aufgeboten hat, um den Krieg zu vermeiden, und das britische Heer, um ihn mit Menschlichkeit zu führen. Verfasser und Verleger haben auf jeden materiellen Nutzen, der ihnen aus dem Buche erwachsen könnte, verzichtet, um den Preis desselben so niedrig stellen zu können, dass es für jedermann erreichbar ist. Überdies wird das englische Publikum aufgefordert, Geld zu sammeln, damit das Buch in alle europäischen Sprachen übersetzt und gratis an alle Abgeordneten und alle Zeitungsredaktionen des Festlandes und Amerikas verschickt werden könne. Die Kapitelüberschriften lauten: *The Boer People — The Cause of Quarrel — The Negotiations — Some Points Examined — The Negotiations for Peace — The Farm-Burning —*

[1]) Soeben auch als Vol. 3565 der *Collection of British Authors* (Leipzig, B. Tauchnitz) erschienen.

Digitized by Google

The Concentration Camps — The British Soldier in South Africa — Further Charges against British Troops — The Other Side of the Question — Conclusions.

Die Politik gehört nicht in den Rahmen dieser Zeitschrift; ich will mich daher jedes eigenen Urteils über die von Conan Doyle erörterten Streitfragen enthalten. Nur soviel möchte ich sagen: so ganz unparteiisch, wie der Verfasser es glaubt, ist sein Buch nicht. Er zeigt uns zwar *the other side of the question*, aber auch nur diese, nicht beide in gleichmässiger Beleuchtung. Er beurteilt alles zu ausschliesslich von dem Standpunkte des Engländers aus und vermag sich in die Lage der Gegner gar nicht hineinzuversetzen, kann darum ihre Handlungsweise nicht immer richtig verstehen. Überdies hat er zu viel zu entschuldigen; seine Darlegungen verlieren darum auch da, wo sie berechtigt sind, an Wert. Ich glaube daher nicht, dass die Übersetzung des Buches in andere Sprachen und die Verbreitung desselben auf dem Kontinente und in Amerika den von Verfasser und Verleger erhofften Erfolg haben wird. Aber für den Lehrer des Englischen, dessen Pflicht es ist, die geistigen Strömungen des Nachbarvolkes zu beobachten, ist die Lektüre des Büchleins doch von grossem Interesse. Denn was Doyle hier ausspricht, ist, wie schon der rasche Absatz von 300000 Exemplaren zeigt, offenbar die Ansicht der grossen Masse seiner Landsleute. Wir können uns daher aus dem Büchlein in bequemer und billiger Weise über die gegenwärtige Stimmung des englischen Volkes dem Kriege und auch uns Deutschen gegenüber (vergl. insbesondere S. 154 ff.) unterrichten.

Königsberg. Max Kaluza.

The Australasian Atlas, containing 32 Full Page Maps. Sydney and Auckland: Collins Brothers and Company, Limited. Stiff covers, cloth back. Preis: 6 d. (*mit* 9 Insets and 3 pages of Geographical and Astronomical Diagrams).

Schwellenden Herzens sieht der Lehrer des Englischen von Tag zu Tag den Umfang und die Ausdehnung seines Faches sich erweitern. Längst schon blieben seine Interessen nicht mehr auf die kleine britische Inselgruppe beschränkt, sondern wanderten hinüber über den Ocean in das Land der gewaltigen Dimensionen und Riesenunternehmungen, das unergründliche Amerika. Seit etwa einem Vierteljahrhundert tritt nun abermals ein neues grosses Kulturgebiet in seinen Gesichtskreis, das immer gebieterischer aus politischen und literarischen Gründen die Augen des europäischen Beobachters angelsächsischer Kultur auf sich zieht: das jungfräuliche Australien mit den zugehörigen Inselkolonien, die der Engländer unter dem nicht klar umgrenzten geographischen Namen *Australasia* zusammenfasst. Besonders sind es die sechs Einzelstaaten mit selbständigen Parlamenten, die sich im vorigen Jahre zum *Common-wealth of Australia* mit gemeinsamem Bundesparlamente zusammengeschlossen haben, sowie

Digitized by Google

die üppig aufstrebende Kronkolonie New Zealand, welche unser Interesse in Anspruch nehmen. Denn von diesem zwar loyalen, aber nicht minder jugendlich selbstbewussten Staatenbündel mit so verschiedenartigen, sich kreuzenden Interessen und öffentlichen Einrichtungen, das uns Europäern wegen seiner grossen Entfernung nur allzu leicht als ein homogenes Ganze erscheint, wird es in erster Linie wohl abhängen, ob der in England so leidenschaftlich ergriffene und immer grössere Bedeutung gewinnende Gedanke des *British Empire*, des *Greater Britain*, die Verwirklichung findet, die man auf der einen Seite wenigstens sehnlichst erhofft. Hier auch hat man jetzt unter den neuen, fremdartigen Kulturverhältnissen die englische Dichterleyer kräftig zu schlagen begonnen. Und schon treten einige achtunggebietende, originelle Stimmen deutlich aus dem australischen Dichterwalde hervor, von denen etwa Charles Harpur, Robert Lowe, Adam L. Gordon, James Br. Stephens, George M'Crae, Henry Clarence Kendall, Percy F. Sinnett, Francis T. Gill, Sarah Welch, Arthur P. Martin und die neuseeländische Dichterin Eleanor Montgomery genannt seien.

Alles dies veranlasst mich, die Fachkollegen auf einen kleinen Atlas aufmerksam zu machen, der für australische Schüler bestimmt ist und somit sich in erster Linie mit Australien beschäftigt, natürlich auch Sonnensystem und Jahreszeitenwechsel vom Standpunkt des Südseebewohners darstellt. Von den 32 Karten sind vor allem für uns wichtig die Specialkarten der Einzelstaaten New South Wales, Victoria, Queensland, South Australia, Western Australia, Tasmania, sowie des auf 2 Kartenblätter verteilten New Zealand. Auf letzterem wird der europäische Betrachter mit Staunen sehen, dass die nördliche der beiden Hauptinseln Neuseelands in 45, die südliche in 33 Provinzen *(Counties)* zerfällt. Und das Gleiche gilt von den übrigen Staaten. Von den wichtigsten Hafenplätzen Sydney, Melbourne, Adelaide, Brisbane, Dunedin, Auckland, Christchurch und Wellington sind kleinere Teilkarten zu zwei Blättern vereinigt. Entsprechend der Wichtigkeit für den Australier erscheinen noch Specialkarten von Indien, China, dem Malaischen Archipel, Süd-Afrika u. a. m., auch eine von Canada, so dass man das Werkchen wohl als einen englischen Kolonialatlas bezeichnen und benutzen kann. Besonders lehrreich für Deutsche ist auch noch die letzte Seite des Umschlags, welche an der Hand einer Schwarzdruckkarte von Asien die wichtigsten *„Geographical Terms"* veranschaulicht. Die Ausführung der Karten ist etwa die des bekannten Langen'schen Volksschulatlas, nur ist das Format etwas kleiner (23 × 18,5 cm). Alles in Allem genommen wird man staunen müssen, wie für einen so niedrigen Preis von 50 Pf. (6 d.) so viel geboten werden kann.

Wer die heutigen australischen Verhältnisse näher kennen und verstehen lernen will, sei auf die *Australian Review of Reviews* (Abonnement jährlich: 12 s.) verwiesen, dem Seitenstück zu Mr. Stead's bekanntem englischen Unternehmen.

Digitized by Google

Das Londoner Mutterhaus William Collins & Sons, von welchem man am besten den obigen Atlas bezieht, hat eine ganze Reihe kleiner Schulatlanten im Preise von 3 d. bis 3 s. 6 d. veröffentlicht, von denen mir auch der letztere, „Collins' New Crown Atlas", vorliegt. Dieses Werk enthält 64 Karten (z. T. identisch mit denen des „Australasian Atlas", aber wichtig wegen der ausführlichen Behandlung von Nordamerika und Indien), dazu 64 Lichtdruckbilder (nach Photographien) von den wichtigsten Städten und Gebäuden der Erde sowie einem 93 Seiten langen alphabetischen Index zum Auffinden der Namen auf den einzelnen Karten. Überdies sind geographisch-statistische Angaben (leider noch vom Jahre 1891, also etwas veraltet) auf der Rückseite der Karten aufgedruckt, die hier in der Mitte gefaltet erscheinen, so dass das Ganze ein sehr handliches Format (12 × 18 cm) bekommen hat.

Würzburg. Max Förster.

The Unit Library, eine englische Reclambibliothek.

Es hat zwar bisher in England an Sammlungen englischer Literaturwerke nicht gefehlt, aber sie waren doch meist von beschränktem Umfange und vor allem immer noch zu teuer. Das mit Beginn dieses Jahres von William Laird Clowes und A. R. Waller ins Leben gerufene neue Unternehmen: „*The Unit Library. Being a Miscellany of Original and Selected Publications in the Various Departments of Literature, Science and the Arts. Unit Library Limited, Leicester Square, London, and New York*", will dagegen in ausgesprochener Nachahmung von Philipp Reclam's Universalbibliothek nach dem Grundsatze: „*the best books for the least money*" nicht blos die sogen. schöne Literatur Englands, sondern überhaupt alles Lesenswerte aus den verschiedensten Literaturen, „*the masterpieces of scientific information, records of daring travel, books of power, books of mere information, technical works of every kind, new, translated or old ones brought up to date, historical works, fiction and the classics of ancient and modern times*", für den denkbar niedrigsten Preis der grossen Masse des lesenden Publikums zur Verfügung stellen. Um den Preis jedes einzelnen Werkes dem Umfange desselben möglichst proportional zu gestalten, ist als Einheitsmass (*unit*) ein Umfang von 25 Druckseiten gewählt worden; daher der Name *Unit Library*. Je 25 Seiten kosten $^1/_2$ d. (= $4^1/_4$ Pf.); 100 Druckseiten also z. B. 2 d. (= 17 Pf.). Zu diesem Grundpreis kommt für jedes Bändchen noch hinzu der Preis für den Einband, nämlich bei Papierdeckel 1 d. bei Leinwandband 5 d., bei Lederband 1 s. Demnach stellt sich z. B. für die ersten neun Bände der Preis (bei Papierband) folgendermassen: 1. *Goldsmith's Vicar of Wakefield*, 9 units, $5^1/_2$ d. — 2. *Sterne's Sentimental Journey*, 6 units, 4 d. — 3. *Darwin on the Origin of Species*, 20 units, 11 d. — 4. *Emerson's English Traits* 8 units, 5 d. — 5. *Hamilton's Memoirs of Count Grammont*, 12 units, 7 d. — 6. *Goethe's Faust (Auster's translation)*, 11 units, $6^1/_2$ d. — 7. *Burney's Buccaneers of America*

Digitized by Google

13 units, $7^1/_2$ d. — 8. 9. *Browning's Poems* (1833—1858), First Volume, 24 units, 13 d. Second Volume, 28 units, 15 d. Bei Leinwandband erhöht sich der Preis für jeden Band um 4 d., bei Lederband um 11 d. Die Preise sind also, wie man sieht, nicht höher, in einzelnen Fällen eher niedriger, als bei Reclam. Dabei ist das Format etwas grösser (Reclam: 9,5/14,5 cm; Unit Library: $4^1/_4$ by $6^5/_8$ inches = 10,8/16,8 cm), der Druck ziemlich klar, das Papier dünn, aber fest und nicht durchschlagend. Bei ungefähr gleichen Preisen ist also die *Unit Library* in der äusseren Ausstattung Reclam's Universalbibliothek überlegen.

Dem Lehrer des Englischen ist durch die *Unit Library* die Gelegenheit geboten, sich für billiges Geld allmählich eine Bibliothek der wichtigeren englischen Literaturwerke und auch englischer Übersetzungen aus anderen Literaturen, sowie sonstiger *standard works* aus den verschiedensten Wissensgebieten anzuschaffen. Er wird darin manches ihn interessierende Buch, das ihm bisher nur dem Titel nach bekannt war, finden und mit Nutzen lesen können. Ich empfehle daher die *Unit Library* der Beachtung der Leser unserer Zeitschrift und werde auch weiterhin über die Fortschritte des verdienstlichen Unternehmens Bericht erstatten. Ausser den obengenannten sind für die Monate März bis Mai folgende Bändchen in Aussicht genommen: 10. *Bunyan's Pilgrim's Progress.* — 11. 12. *Dickens' Pickwick Papers.* — 13. *Doran's Monarchs Retired from Business.* — 14. *Holmes' Autocrat of the Breakfast Table.* — 15. *Thackeray's Esmond.* — 16. *Horace, Latin and English (Francis).* — 17. *Carlyle's Sartor Resartus.* — 18. *De Quincey's Murder considered as one of the Fine Arts.* — 19. *Faraday's Chemical History of a Candle.* — 20. *Miss Mitford's Our Village.* — 21. *Delitzsch's Jewish Artisan Life in the Time of Christ.* — 22. 23. *Fielding's Tom Jones.* — 24. *Benvenuto Cellini's Autobiography.*

Königsberg Pr. Max Kaluza.

Kipling, Rudyard. Vier Erzählungen. Für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von Dr. J. Ellinger. I. Teil: Einleitung und Text. II. Teil: Anmerkungen. 102 S. Preis beider Teile gebunden 1,20 M. Hierzu ein Wörterbuch, 55 S., Preis 0,60 M. (Freytag's Sammlung französischer und englischer Schriftsteller). Leipzig, G. Freytag, 1901.

Das vorliegende Bändchen will, wie die Einleitung sagt, den Schüler mit Rudyard Kipling, dem „hervorragendsten lebenden englischen Dichter", bekannt machen. Gegen diesen Superlativ ist einzuwenden, dass selbst die Briten, obwohl ihre Begeisterung durch die imperialistischen Hymnen des „*laureatus of Greater Britain*" immer wieder aufs neue entfacht wird, ihren nationalen Liebling nicht mehr mit superlativischen Attributen beehren. Kipling ist die literarische Berühmtheit Englands geblieben, weil ihn die grosse Masse mit Mr. Chamberlain und Mr. Harmsworth als

Digitized by Google

Hohenpriester des neuen Imperialismus vergöttert. In literarischen Kreisen steht dagegen das Urteil fest, dass er seit dem *Second Junglebook* (1895) nicht ein einziges Werk geschaffen hat, das an seine ersten Sammlungen von *short stories* heranreicht. Seine eben in den *Times* veröffentlichte patriotische Satire *The Islanders* hat nicht mehr die begeisterte Aufnahme gefunden, wie ehedem ihre beiden berühmten Seitenstücke *The Recessional* und *The Absent-minded Beggar*, und auch sein letztes grösseres Werk *Kim* ist von der Kritik nicht geschont worden.

Der Herausgeber hat also gut getan, auf Kipling's Erstlingswerke zurückzugreifen. *Wee Willie Winkie*, *The Drums of the Fore and Aft* und *The Lost Legion* gehören zu den Skizzen, die ihrem Verfasser den Beinamen *the stronger Dickens* eingebracht und zu dem Urteil geführt haben: *Kipling has brought India nearer to England than the Suez canal has done.* In pädagogischer Hinsicht wäre zu der zweiten und dritten Erzählung zu bemerken, dass der geistige Gewinn aus beiden in keinem Verhältnis zu dem Aufwand an zeitraubender Arbeit steht, den die umständliche Sacherklärung — näheres Eingehen auf das britische Heerwesen im allgemeinen und die Streitkräfte in Britisch-Ostindien im besonderen — und andererseits die Einführung in die Eigentümlichkeiten der englischen Vulgärsprache notwendigerweise erfordern. Mit Bezug auf die vierte Erzählung *A Matter of Fact* bemerkt der Herausgeber, sie enthalte „Bilder von der offenen See, die an Shakespeare erinnern". Ein solcher sehr gefährlicher Vergleich, den ich als Phrase hinnehme, weil er in keiner Weise zutrifft, ist ganz geeignet, die Schüler zu einer Überschätzung und falschen Beurteilung Kipling's zu führen. Auch die Parallele mit Scott, bei dem sich kaum so lebendige Schilderungen finden sollen, wie die der Schlacht in *The Drums of the Fore and Aft*, ist als gewagt zurückzuweisen. Scott's gefeilter Stil, seine bis ins Feinste ausgeführte Kleinmalerei ist grundverschieden von Kipling's durchweg skizzenhafter, immer nur das Charakteristische betonender Darstellungsweise. Kipling schreibt einen originellen, sehr scharf ausgeprägten Stil, doch ist dieser weit davon entfernt, ein Muster von Präcision zu sein, wie der Herausgeber behauptet. Die Schüler dürfen jedesfalls in diesem „*scrappy, snappy stile*", der seiner Eigentümlichkeit wegen geradezu „*Kiplingesk*" genannt wird, durchaus kein sprachliches Vorbild sehen.

Die Ausstattung des Buches seitens der Verlagsbuchhandlung lässt nichts zu wünschen übrig. An Druckfehlern habe ich mir notiert: *bounding* 18, 34 (für *pounding*, vgl. 20, 23), *sorəly* 33, 24 (für *sorely*), *in* 42, 13 (für *is*), *the walk* 64, 24 (für *they walk*); schlecht abgeteilt ist *Goork-has* 56, 19/20 (für *Goor-khas*).

Das beigegebene Wörterbuch strebt nach Vollständigkeit, denn es stehen darin auch allbekannte Wörter, wie *all*, *ball*, *black*, *box*, *but*, *day* u. s. w. Doch fehlen merkwürdigerweise gerade einige Komposita, wie *cold-swearing* 18, 18, *camp-followers* 33, 21, *night-rush* 33, 28, *hospital-sheets*

Digitized by Google

34, 7, *bullet-graze* 47, 32, *speaking-tube* 69, 20, *landward* 75, 33, *westward* 76, 17, *trouser-button* 78, 26. Mitunter ist die im Wörterbuche angegebene Bedeutung nicht ganz zutreffend, so z. B. heisst *ragged* (in: *the ragged earth* 39, 25) nicht „armselig, schlecht ausgestattet, schäbig", sondern „uneben, aufgerissen", *to crown* (in: *crowning the heights above* 36, 14) nicht „krönen", sondern „(die Anhöhen) besetzen", *religiously* 18, 19 nicht „religiös", sondern „gewissenhaft"; *sodden* 33, 29 ist nicht Inf. „durchweichen", sondern Part. Praet. oder Adj.: „durchweicht, vom Regen durchnässt"; *anatomy* 20, 24 ist vom menschlichen Körper doch nur scherzhaft gebraucht, wie unser „Skelett, Gerippe"; für *to break* 16, 26. 28 fehlt im Wörterbuche die dort allein passende Bedeutung „zersprengt werden, in Unordnung geraten, weichen (von Truppenteilen)"; die beiden Wörter *steer* „junger Stier, Ochs" und *to steer* „steuern" mussten getrennt aufgeführt werden, da sie von ganz verschiedener Herkunft sind.

Die Aussprache ist im Wörterbuche für jedes einzelne Wort in voller phonetischer Transskription, soweit ich es nachgeprüft habe, richtig beigefügt. Bei *actual* [æ'kjuəl] ist das t wohl nur aus Versehen weggelassen worden.

In der Anmerkung zu 28, 28 (S. 95) wird die Redensart: *If you'd on'y a-stayed* erklärt: „*If you had only stayed*; *a* ist dem *stayed* aus falscher Analogie nach *to go a-fishing* vorgesetzt, wo *a* aus *on* entstanden ist". Aber *a* = *on* kann nur vor dem Gerundium stehen, nicht vor dem Part. Praet. Vielmehr ist *if you'd on'y a-stayed* = *if you would only have stayed*, also *a* = *have*, wie ja der Herausgeber auf S. 93 in der Anmerkung zu 21, 15 *'e 'd 'a' done it* richtig = *he would have done it* setzt. — Zu S. 50, 15 ist (S. 97) bemerkt: „*Aunt Maria* = *Saint Maria*. Nach diesem Ausrufe und nach dem Worte *bally* zu urteilen ist der Sprecher ein irländischer Katholik". Warum aber der Gebrauch des Wortes *bally* auf einen Irländer schliessen lässt, sagt der Herausgeber nicht. — Ungenau ist die Bemerkung auf S. 101 zu 80, 29: „Die Westminster Abtei dient nicht nur kirchlichen Zwecken, sondern ist auch Begräbnisstätte einiger englischen Könige und vieler berühmten Dichter, Denker und Feldherrn, die in dem *Poets' Corner* liegen". In dem *Poets' Corner* liegen doch nur Dichter, nicht auch Könige, Denker und Feldherrn. — S. 102 zu 81, 15: „Alleghany-Gebirge in den östlichen U. S." So steht es allerdings bei Muret, aber in Deutschland sagt man doch immer noch „Vereinigte Staaten", nicht „U. S.". Übrigens sehe ich nicht ein, warum *Alleghanies* aus *Alleghany Mountains* „abgekürzt" sein soll. *The Alps, the Apennines, the Pyrenees* etc. ist doch auch nicht aus *The Alp Mountains* etc. verkürzt.

Elbing. Friedrich Graz.

Digitized by Google

Zeitschriftenschau.

Monatschrift für höhere Schulen. I, 1. Die neue, von zwei vortragenden Räten des preussischen Kultusministeriums geleitete Zeitschrift beabsichtigt nach den programmatischen Worten ihres ersten, von Geh.-Rat Prof. Matthias herrührenden Artikels „Zur Einführung" (S. 1—10): die Interessen der höheren Schulen nach allen Richtungen hin zu vertreten und von allgemeinen Gesichtspunkten aus das ganze Gebiet des höheren Unterrichtswesens zu umfassen, insbesondere die Weiterführung der Schulreform zu unterstützen und darum zu den durch diese Reform veranlassten neuen Lehrplänen und Lehraufgaben gleichsam einen Kommentar zu geben, die höhere Schule in steter lebendiger Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft zu halten und auch das Unterrichtswesen der anderen deutschen Länder und des Auslandes in den Bereich der Betrachtungen zu ziehen. Man hat es demnach in der neuen Zeitschrift mit einer Art offiziösen Organes zu tun, das bemüht sein wird, in dem preussischen höheren Unterrichte möglichste Einheitlichkeit und Übereinstimmung in den zu verfolgenden Idealen herzustellen. Wer die augenblicklichen Schulverhältnisse und die im preuss. Schulwesen bestehenden, weit auseinandergehenden Strebungen kennt, wird keinen Augenblick die Rechtzeitigkeit und Nützlichkeit des Unternehmens bezweifeln. Es war vielmehr die höchste Zeit, um die sich bisher oft bitter bekämpfenden höheren Schulen ein einigendes Band zu werfen. Bei den Mitteln, die den Herausgebern zur Verfügung stehen, lässt sich nicht bezweifeln, dass das erstrebte Ziel auch erreicht werden wird. Um so freudiger können wir es begrüssen, dass die Monatschrift so sehr auf denselben Wegen wandelt, wie es unsere neue *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* beabsichtigt, dass wir mit unserem Unternehmen gewissermassen eine Ergänzung zu dem offiziösen Organe geben werden, das dem vielleicht am meisten umstrittenen neusprachlichen Unterrichte natürlich nur einen geringen Teil seines Raumes zur Verfügung stellen kann. Die Gemeinsamkeit der Bestrebungen entnehmen wir besonders aus folgenden Sätzen des Einführungsartikels, die wir auch unserer Zeitschrift hätten vorangehen lassen können (S. 8): „Die Ausbildung in den pädagogischen Seminarien, die seit etwas mehr als einem Jahrzehnt ins Leben getreten sind, hat die technische Seite und die Methodik des Unterrichtsbetriebes erfreulich gefördert, aber auch die Gefahr bedenklich nahe gerückt, dass handwerksmässiges Geschick und äussere methodische

Digitized by Google

Fertigkeit im Unterricht überschätzt, die wissenschaftliche treibende Kraft des Unterrichts aber unterschätzt wird. Dieser Gefahr kann mit Erfolg nur begegnet werden durch beständige wissenschaftliche Vertiefung des Unterrichtenden. Deshalb wendet sich diese Zeitschrift nicht nur an praktische Schulmänner, sondern auch an die Professoren und Dozenten der Hochschulen. Wenn diese, die weit ab vom praktischen Unterrichtsbetriebe der Schulen gestanden haben, gemeinsam mit den Fachmännern ihre Arbeit in den Dienst der Sache stellen, so wird diese vor Verflachung und Veräusserlichung am sichersten bewahrt bleiben". Und ferner (S. 9): „Es wird . . . bereits mit einiger Besorgnis hingewiesen auf eine Art von pädagogisch-didaktischem Hochmut der jüngeren Schulmänner, der dem älteren Geschlecht fremd war, und auf gefährliche äusserliche Richtungen, z. B. auf die Richtung, welche die Ausbildung der künftigen Lehrer auf neusprachlichem Gebiete im wesentlichen auf die Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, sowie auf die sogen. Realien beschränken möchte, die philologisch-historischen Grundlagen der Sprachwissenschaft aber unterschätzt und so den Unterricht auf das Niveau der Sprachmeisterei herabzudrücken droht. Man fürchtet mit Recht, auf diesem Wege werde der Unterricht veräusserlicht und jedes tieferen Bildungswertes beraubt. Wenn diesen Abweg aber gar diejenigen realen Anstalten beschreiten würden, auf denen der neusprachliche Unterricht den altsprachlichen mit seiner sprachlich-logischen Schulung zu ersetzen berufen ist, so würde es um die Gleichwertigkeit dieser Anstalten mit den Gymnasien bald geschehen sein". Auch fast alle übrigen Worte des Einleitungsartikels Matthias' könnten wir ohne weiteres unterschreiben. — J. Caro, *Die Frage der Gymnasial- und Realschulbildung in Frankreich* (S. 56—60), gibt kurz Auskunft über Ribot's *Réforme de l'Enseignement secondaire* und die Anschauungen, die in der von der französischen Deputiertenkammer 1899 eingesetzten Kommission zu Tage getreten sind, die das gesamte höhere Unterrichtswesen untersuchen sollte. Diese Vorarbeiten haben inzwischen zu der im Februar 1902 beschlossenen Unterrichtsreform geführt, über die wir an anderer Stelle berichteten. — S. 80 teilt M. Banner mit, dass er dem Schüler die Verwendung (nicht Verwandlung) von *de* und *à* zum Ausdruck unserer Kasus und zugleich zum Ausdruck präpositionaler Beziehungen sich einprägen lasse. Der Schüler lernt: *du jardin* des Gartens, von, aus dem Garten u. s. w.; *dont* dessen, deren, von, aus dem, den, denen etc., und bei jeder Übersetzungsübung aus dem Französischen ins Deutsche werde in der ersten Zeit diese doppelte Verwendung in Erinnerung gebracht (vgl. o. Baumann, S. 55 ff.). Banner's Vorschlag: wer neue, methodische Mittel gefunden zu haben glaubt, möge sie kurz den Fachgenossen mitteilen, nehmen wir gern auch für unsere Zeitschrift an; nur ist dabei die Forderung unumgänglich, dass es sich auch um wirklich Neues handele. Gerade im neusprachlichen Unterrichte wird aussergewöhnlich viel Altbekanntes als neue Entdeckung veröffentlicht und angepriesen.

Digitized by Google

Heft 2. F. Paetzolt, *Das Gymnasium und der französische Unterricht* (S. 99—111). Der Verfasser entwickelt durchaus überzeugend, dass im Französischen auf den Gymnasien nichts weiter erreicht werden könne und müsse, als eine gründliche Kenntnis der (Elementar-) Grammatik und die darauf beruhende Fähigkeit, ein allgemein wissenschaftliches Buch zu verstehen, und sucht sich mit den weitergehenden, unter den gegebenen Verhältnissen schlechterdings unerfüllbaren Forderungen der neuen preuss. Lehrpläne, die auch Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens und sogar den Unterricht selbst in der Fremdsprache verlangen, nach Kräften abzufinden. Vergebens. Die milde Interpretation, die er den neuen Vorschriften geben will, entspricht nicht den Gedanken derer, die sie aufstellten, und den sonst vorgeschlagenen oder erwähnten Surrogaten (Schülerkorrespondenz, Recitationen, Schülerzusammenkünfte zu Konversationsübungen) bringt er mit Recht selbst kein übermässiges Vertrauen entgegen. Das Gymnasium kann, wenn es nicht seine Natur ändern d. h. aufhören soll, das alte humanistische Gymnasium zu sein, auch bei besten Lehrkräften im französischen Unterricht nichts weiter leisten, als den Schülern eine im Durchschnitt korrekte Aussprache (aber nicht etwa eine völlig nationale, denn diese ist nur bei Entnationalisierung von der Muttersprache erreichbar), die feste und sichere und deshalb auch durch Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische zu stützende Aneignung der Elementargrammatik und die Befähigung zur Lektüre und zum Verständnis französischer Klassiker und selbst schwieriger moderner Texte gewähren. Auch ist es möglich, durch gelegentliche mündliche und schriftliche Übungen über den in der Lektüre bewältigten Stoff Konversationsfähigkeit einzuleiten. Für die auch mit dem ganzen Charakter des Gymnasiums nicht recht verträgliche Ausbildung zur Fertigkeit, über alltägliche Dinge zu reden, bleibt keine Zeit; und die „französiche Unterrichtssprache“ auf den Gymnasien, die sich auf den neuphilologischen Universitätsseminarien nicht recht durchführen lassen will, ist eine Utopie. Soll dem französischen Gymnasialunterricht (wie in längstverflossenen Zeiten) als Endziel wieder die Erwerbung der Fertigkeit gesetzt werden, über Dinge des alltäglichen Lebens zu „konversieren“, dann muss man entschlossen auf den Bildungswert des französischen Unterrichts, auf sicheren Erwerb der grammatischen Regeln, Aufbau des Französischen auf das Latein, Klassikerverständnis u. s. w. verzichten und zur „direkten“ oder der Gaspey-Otto-Sauer'schen, Berlitz'schen oder einer ähnlichen Methode greifen. Das Resultat würde freilich, auch wenn die hervorragendsten Reformlehrer am Werke wären, kein viel besseres sein, als es die ehemaligen Sprachmeister (s. o. S. 5ff.) fertig gebracht haben. Es ist kein Zufall, dass die Hauptanhänger der Reformmethoden fast sämtlich auf Realanstalten vorgebildet sind, den Gymnasialbetrieb aus eigener Erfahrung demnach nicht kennen und immer auch nur an Realschulunterricht denken. Da auch dieser Weg erfahrungsgemäss nicht zum Ziele führt, so stehen

auch wir den neuen Lehrplänen ratlos gegenüber, und können nur den höheren und höchsten Schulbehörden raten, beide Augen zuzudrücken, wenn die anempfohlene Konversierfähigkeit über die Dinge des alltäglichen Lebens und die französische Unterrichtssprache auf den Gymnasien in der Versenkung verschwindet, und den Oberlehrern, denen der französische Gymnasialunterricht anvertraut ist, sich nicht unnütz mit Erstrebung einer unerreichbaren Doppelaufgabe abzuquälen, dafür aber den Kollegen scharf auf die Finger zu sehen, die behaupten, sie vermöchten ihr zu genügen. Der recht unerfreulichen Erscheinung, dass gerade unter den Neuphilologen so viele Lobredner des eigenen Werkes erstehen, sollte im Interesse des ganzen Standes recht bald der Garaus gemacht werden. — Leitritz: Goerlich, *The British Empire. Its Geography, History and Literature* (S. 136—139). Im ganzen anerkennende Besprechung seitens des Recensenten, der selbst ähnliche Schulbücher verfasst hat. Wir unsererseits stehen auf dem Standpunkte, dass wohl die Oberlehrer eine recht gründliche Kenntnis der sog. Realien anzustreben haben, um die französisch-englischen Literaturwerke möglichst vielseitig und gründlich erklären zu können, dass aber die fremdsprachlichen Lehrstunden nicht mit systematischem Geschichts-, Geographie-, Literatur- etc. Unterricht zu belasten sind. Hier sollte die alte bewährte Tradition des altsprachlichen Unterrichts auch von den Neuphilologen als vorbildlich festgehalten werden.

E. Kz.

Zeitschrift für das Gymnasialwesen. h. v. H. J. Müller. LVI. Jahrgang, Februar-März, Berlin 1902. 2. Abteilung (Literarische Berichte): K. Hirzel über *Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit*, bearb. v. K. A. Schmidt, fortges. v. G. Schmid. V. Bd., 1. Abteilung: *Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation*, von H. Bender. *Das „neuzeitliche nationale" Gymnasium*, v. G. Schmidt, Stuttg. 1901. Hervorgehoben wird u. a. „die Erwähnung des sonderbaren Vorschlages von E. Eyth, der Lektüre in den Lateinschulen biblische Stoffe in die klassische Form der alten Sprachen gefasst zu Grunde zu legen", ein Gegenstand, der augenblicklich für verwandte Bestrebungen in der belgischen Schulorganisation eine gewisse Aktualität hat, und der polemische Charakter der Bender'schen Ausführungen über die Reformbewegung, namentlich auch, dass „der an sich so berechtigte Begriff des „Modernen" . . . . . auch im Schulstreite häufig zur Phrase oder zu noch Schlimmerem, zum Feigenblatt für ganz andere Interessen herabgewürdigt wird". — Max Schneidewin über F. Hornemann, *Über die neueste Wendung in der preussischen Schulreform*, Vortrag auf der 21. Generalversammlung des Bayr. Gymnasiallehrervereins zu Regensburg, 13. April 1901, und über F. Hornemann, *Die neueste Wendung im preussischen Schulstreite u. d. Gymnasium. 1. Der Kieler Erlass vom 26. November 1900. Berlin 1901.* Interessant ist die Bemerkung, dass „die Universität, längst auf der schiefen Ebene, zu einem Bündel

Digitized by Google

höherer Fachschulen zu werden, steuert" und die Diskussion über die „höhere Einheitsschule".

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien (Verantw. Red.: J. Huemer, E. Hauler, H. v. Arnim), 53. Jahrgang, 1902, I. Heft; Wien 1902. Dr. Joh. Ellinger bespricht *Velhagen und Klasing's Sammlung französischer und englischer Schulausgaben*, pag. 53—58.

Pädagogisches Archiv, her. v. E. Dahn, 44. Jahrg., Heft 3, Braunschweig 1902, pag. 204—214: *Pädagogik und Völkerpsychologie* von Dr. Graevell, Schluss (X), anregend durch die Bezugnahme auf französische Erziehung, welche aber die harte Verurteilung, die der Verfasser ihr zu teil werden lässt, in solcher Allgemeinheit wohl nicht verdient.

G. Th.

Die Mädchenschule, her. v. Hessel, 14. Jahrg., Heft 10/11. *Über den internationalen Schülerbriefwechsel* v. Sauer. Um Nutzen zu stiften, müsste dieser Briefwechsel so scharf überwacht werden wie Herr S. es zu tun scheint, und es müssten so ideale Postverhältnisse überall herrschen wie eben in Schwäbisch-Hall. Bei einer grossen Schülerzahl würde die Kontrolle aber in verschiedenen Händen liegen, wodurch die Einheit der Leitung verloren gehen könnte. Wo die Aufsicht gar aus Mangel an Zeit unterbleibt oder nur oberflächlich ausgeübt werden kann, ergiebt sich leicht die Gefahr, dass der mit so gespannten Erwartungen begonnene Briefwechsel in dem Ansichtskartenunfug ein klägliches Ende findet. So kann der internationale Briefwechsel wohl nur in Internaten mit Erfolg gepflegt werden; aus dem Plane einer höheren Mädchenschule ist er am besten auszuschalten.

Der Unterricht, her. v. Gruber. 1. Jahrg., Heft 5. Lotsch, *Die Behandlung der Formenlehre im Unterricht*, empfiehlt systematische Einübung der grammatischen Formen, im Gegensatz zu der rein analytischen Methode, welcher bez. der Grammatik nicht zu unterschätzende Mängel anhaften. — Heft 10. Lotsch, *Bilderbesprechung im fremdsprachlichen Unterricht*, widerlegt die Ansicht, dass erst durch die Reform die Anschauungsmethode in den fremdsprachlichen Unterricht gelangt sei, betont, dass ein reges Kind trotz des Bildes und der Vermeidung des deutschen Wortes den Umweg über die Muttersprache nehmen wird, wendet sich gegen das eingehende Besprechen der Städte Paris und London mit Schülern, die oft oder meist ihre eigene Hauptstadt nicht kennen, beantwortet die Frage, ob die Übersetzungen in die fremde Sprache durchaus nötig seien, mit einem bedingten Nein. — Heft 5. Scheibert, *Anweisungen über die französische Aussprache im Anfangsunterricht*, macht den unüberlegten Vorschlag, deutsche dem Französischen entnommene Fremdwörter als Ausgangspunkt des Sprachunterrichts zu nehmen, indem er die Schüler zuerst gewisse Worte nach gewohnter Weise aussprechen, dann durch den Lehrer die Nationalaussprache geben lassen will. Er vergisst,

Digitized by Google

dass der Fremdwörtervorrat bei unseren Schülern, resp. Schülerinnen in dem Alter, für welches der französische Elementarunterricht bestimmt zu sein pflegt, noch ziemlich klein ist, so dass sich nur wenig Material für diese Übungen finden dürfte, die aber auch deshalb nicht ganz ungefährlich sind, weil bekanntlich ein grosser Teil der gewöhnlichsten Fremdwörter eine Änderung der Bedeutung auf deutschem Sprachgebiet erfahren hat (Briefcouvert — Kleidertaille etc.). Man sollte sich doch durch den epidemischen Ehrgeiz, methodische Kunstgriffe zu ersinnen, nicht verleiten lassen, jeden Einfall als „Anweisung" in die Welt zu senden.

Zeitschrift für weibliche Bildung, her. v. Buchner, 29. Jahrg. (1901), Heft 5. Helene Lange, *Die höhere Mädchenschule als Unterbau für die Gymnasialkurse*, wünscht fakultativen Lateinunterricht in den oberen Klassen und eine Schlussprüfung.

Cl. Schweiger.

Literaturblatt für germanische und romanische Philologie, her. v. Behaghel u. Neumann, 1902, Nr. 2. Betz, *La littérature comparée*, recensiert v. M. J. Minckwitz, mit Berücksichtigung anderweitiger Besprechungen. — H. Schneegans, *Molière*, besprochen v. Ph. Aug. Becker; anerkannt wird die strenge Sachlichkeit und frische Darstellung, beanstandet dagegen „die lyrische Auffassung des Komikers", das Mass seines persönlichen Anteils an dem Stoffe seiner Stücke.

Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, her. v. Behrens, Bd. XXIV, Heft 1 u. 3. J. Haas, *Restif de la Bretonne* (pag. 36—65). Verf. gibt im Anschluss an den Text der Romane *Le Paysan et la Paysanne pervertis* und *Nicolas ou le Cœur humain devoilé* eine Darstellung der Schwächen und Vorzüge Restif's, des Menschen und Schriftstellers, schildert mit zahlreichen Citaten seine masslose Eitelkeit, seine krankhafte Sinnlichkeit, daneben sein stilistisches Ungeschick, seinen Phantasiereichtum, seine vorzügliche Beobachtungsgabe, sein Verdienst als Vorläufer modern realistischer Sitten- und Seelenschilderung, insbesondere als Maler des alten Paris und zugleich des französischen Dorf- und Bauernlebens. Man kann sich mit den Ausführungen im allgemeinen einverstanden erklären, wird aber trotz der Versicherung des Verfassers, dass „aus anderen Werken wesentlich neue Gesichtspunkte für die Betrachtung nicht gewonnen werden könnten", doch bedauern, dass er nur den *Paysan* und den *Nicolas* berücksichtigt und auf eine erschöpfende Studie verzichtet hat; zumal, wenn man bedenkt, dass ein Schriftwerk von etwa 100 Bänden aus der emsigen Feder Restif's geflossen ist. In einer vollständigen Darstellung seines Lebens und Entwickelungsganges würden sein persönlicher und literarischer Charakter auch eine etwas günstigere Beleuchtung gewinnen; Restif war ja selbst in gewissem Sinne ein *paysan perverti*, ein Bauernjunge, dessen ursprünglich einfache und frische Natur im Schlamm der Grossstadt in eine eigene, aus gesunden und kranken Trieben gemischte Verfassung geraten war. Sein

Digitized by Google

natürliches Selbstgefühl gewinnt unter der Wirkung einer sehr oberflächlichen literarischen und gesellschaftlichen Bildung den Anschein der Eitelkeit, seine derbe gesunde Sinnlichkeit zeitigt inmitten des sittenlosen, genusssüchtigen Paris allerlei perverse Neigungen in ihm; was aber in der schönen Literatur als Geschmack und Esprit gilt, bleibt seinem bäurisch schwerfälligen Geiste trotz allem natürlichen Verstande und aller rasch erworbenen Politur unerreichbar. So schafft er eine lange Reihe vulgärer Werke, die hart an der Grenze stehen, welche die Pornographie von der ästhetischer Abschätzung noch würdigen Literatur scheidet, Werke, die mehr kulturhistorischen als künstlerischen Wert zeigen, die aber eben all dieser Eigenschaften wegen für die Entwickelung, welche die französische Romandichtung im XIX. Jahrhundert erfahren hat, grosses Interesse besitzen. Neben den gelegentlichen Hinweisen auf Fürst, Lacroix, Eulenburg, Moll wären Angaben über die einschlägige kritische Literatur wohl angebracht gewesen; und wenn von modernen Autoren Balzac, Beyle, G. Sand, Zola genannt werden, hätte vielleicht auch Gérard de Nerval ein Wort verdient, der, selbst ein geschmackvoller, phantasiereicher Erzähler, Restif unter dem Titel *Les Confidences de Nicolas* in seinen *Illuminés* eine lange, wenn auch etwas romaneske Abhandlung gewidmet hat. — Derselbe, *Über Diderot's Religieuse* (pag. 66—89), entwickelt aus dem Charakter des Diderot'schen Klosterromans als Tendenzschrift die guten und schlechten Seiten des Werkes, das grossen sittengeschichtlichen Wert durch vorzügliche Wirklichkeitsschilderung gewinne, dessen psychologische Wahrheit aber unter der antiklerikalen Tendenz leide, während die verstandesmässige Nüchternheit des ganzen Buches ein wärmeres Interesse nicht aufkommen lasse.

G. Th.

La Parole. Revue internationale de rhinologie, otologie, laryngologie et phonétique expérimentale. 12. année, t. III. nouv. série. Janv. et Fevr. 1902. — Bei dem hohen Interesse, das die neuere Philologie der Phonetik entgegenbringt, nnd das nur allzu oft in irrige Bahnen gelenkt wird oder sich mit einer sehr oberflächlichen Elementarphonetik genügen lässt, scheint es uns angezeigt, in unserer Zeitschriftenschau das einzige streng wissenschaftliche Organ aufzunehmen, das, zwar zunächst für Mediziner bestimmt, doch auch die philologischen Interessen berücksichtigt. Wir erwähnen nur die Arbeiten, von denen Kenntnisnahme auch für Vertreter der neueren Sprachen angezeigt ist. — S. 65—79. P. Rousselot. *La Parole avec un larynx artificiel.* Unterscheidungen bei der Lautbildung mit natürlichem und künstlichem Kehlkopf; Hinweisungen auf mögliche Besserungen der Sprache bei künstlichem Kehlkopf; Wahrscheinlichkeit, dass *b* etwas tieferen Eigenton besitze als *g, d.* — S. 80—83. Derselbe. *L'enseignement de la prononciation par la vue.* III. Eine junge Engländerin lernt spielend mit Hilfe der Anwendung eines künstlichen Gaumens und des Vergleiches der eignen Zungenstellungen, die sich in ihm abzeichnen,

mit den Einzeichnungen, die die französische Zungenstellung auf dem künstlichen Gaumen hinterlässt, korrekt französische *ch*, *s* und *tr* zu bilden. Mit Hilfe der beigegebenen Zeichnungen kann auch jeder deutsche Leser, der einen künstlichen Gaumen besitzt oder sich herzustellen versteht (was mit einfachsten Mitteln möglich ist) und an ihm seine Zungenstellungen bei den genannten Lauten erprobt, die eignen französischen Lautbildungen korrigieren. — Die Zungenstellungen der jungen Engländerin für *i* in *meat* und in *will* sind identisch mit denen der Franzosen bei geschlossenem *(meat : vie)* und mittlerem *i (will : illusion)*. Das sehr offene *i* im engl. *pretty* fehlt dem Gemeinfranzösischen.

E. Kz.

The Modern Language Quarterly. Edited by Frank Heath. London, David Nutt. Vol IX, No. 3, December 1901. Eug. Oswald. *The English Goethe Society* gibt einen kurzen Bericht über die Schicksale und die Arbeiten dieser seit 1886 bestehenden Gesellschaft. — R. B. Mc Kerrow, *The Use of the so-called Classical Metres in Elizabethan Verse I.* — F. C. Nicholson. *Minnesong and the Elizabethan Sonnets* weist darauf hin, dass sowohl in der Wahl der Themata: „Frauendienst, Herrendienst, Gottesdienst", wie in der Art ihrer Behandlung zwischen dem deutschen Minnesang und der englischen Sonettendichtung des 16. Jahrhunderts eine grosse Ähnlichkeit besteht, was für die richtige Beurteilung des biographischen Wertes des elisabethanischen Sonetts von Wichtigkeit ist. — P. Bauer, *Karl Weinhold* (Kurzer Nekrolog). — Besprechungen von: *The Works of Thomas Kyd edited by Boas*, Oxford 1901 durch W. W. Greg etc. — Zweiter Abschnitt: *Modern Language Teaching.* Edited by E. L. Milner-Barry and Walter Rippmann. E. H. Arkwright, *Modern Languages at Clifton College* gibt die dem französischen und deutschen Unterricht am Clifton College auf den einzelnen Stufen gewidmete Stundenzahl an. Über die Unterrichtsmethode bemerkt der Verfasser: „*As regards methods of teaching, I think our ideas are still in the melting-pot . . . A great deal of the teaching is done with help of Mr. Siepmann's Series . . . Phonetics are used in the bottom Sets of the Junior School, and find a few devotees elsewhere. But there is no tendency to follow those advocates of the new method who abandon the use of the mother-tongue, except that translation from English into French is not begun before the Third Forms. The feeling in favour of more viva voce work is very marked, but side by side with it is the fear lest it should mean a lowering, lest it should involve either a loss of that mental training at present obtained in the use of the mother-tongue, or a general deterioration in knowledge of grammar.*" — J. de Gruchy Gaudin, *Possibilities of Modern Language Teaching in Central Welsh Board* gibt die Bestimmungen über den Unterricht in den modernen Sprachen an den Schulen von Wales und den Lehrplan einer Schule. Leider macht sich auch hier die neue Richtung bemerkbar, es ist nur noch „*a scheme*

Digitized by Google

of work has been drawn up at the request of the Board such as would satisfy most teachers of the „Neuere Richtung". — H. Craik, *French and German in Scotch Schools* (enthält ein Cirkular des *Scotch Education Departement* vom 1. August 1901 über die Prüfungen im Französischen und Deutschen) — *Examinations.* Die bei den Prüfungen zu London, Cambridge und Oxford im Sommer 1901 gestellten Fragen aus dem Gebiete der neueren Sprachen werden auf ihre Zweckmässigkeit hin kritisch beleuchtet. — Arthur Tilley, *On the Choice of Passages for French Composition* (enthält Winke über die richtige Auswahl der für *„French composition, that is to say, translating English into French"* auszuwählenden Schriftsteller. — W. G. Hartog, *The Teaching of French to English Boys.* Den Grund für die unbefriedigenden Resultate des französischen Unterrichts in England, obwohl *„according to the new and direct method after the approved style of the German schoolmasters"*, unterrichtet wird, findet H. in der Geringschätzung Frankreichs und der Franzosen durch die englische Jugend. Darum soll der Lehrer vor allem auf eine richtige Wertschätzung Frankreichs und der französischen Sprache durch seine Schüler hinarbeiten. — *From Here and There* (Kleine Mitteilungen) — *A Classified List of Recent Publications,* with Reviews and Announcements, March 31 st to October 31 st 1901. Compiled by Walter Rippmann (No. 1359—2634).

The Journal of Education. A Monthly Record and Review. London, January 1902, No. 390, Supplement: S. 71 f. Bericht über die *Conference of Head Masters* zu Cambridge, 21. December 1901. G. C. Bell, Marlborough, hielt einen Vortrag über *The relative advantages of different systems of Modern Language Teaching,* der auf Kosten der Konferenz gedruckt und verbreitet werden soll. Über die *conversational method* urteilt er: *„In the hands of an able teacher it gave the pupils a sense of rapid progress and mastery, but it had the fatal defect of providing little discipline or* pabulum *for the intelligence, and it did not rise above a low intellectual standard. Dr. Russell in his book on German schools had noted that in the highest classes of the* Gymnasium *Mrs. Ewing's „Jackanapes" and „Tom Brown's Schooldays" were preferred to Shakespeare and Macaulay."* Über die *phonetic or reform method* sagt er: *„This was of great use in the elementary stage, when the child's vocal organs were plastic; but it must be sparingly used in public schools, unless a more liberal allowance of hours were granted to modern languages; otherwise the more solid elements of linguistic training would be eliminated".* Er regt die Bildung eines Komitees an, welches ähnlich dem *Committe of Twelve,* das in Amerika von 1896 bis 1898 tätig war, alle den neusprachlichen Unterricht betreffenden Fragen prüfen soll. — S. 73 ff. Bericht über die Jahresversammlung der *Modern Language Association* vom 19./20. Dez. 1901. Prof. W. Rippmann hielt einen Vortrag über *The New Method of Teaching Modern Languages,* Mr. Atherton und Mr. von Glehn sprachen über die Frage: *How far is the New Method adaptable to English Schools?* Die Mehrzahl der Versammlung stimmte den Vortragenden zu,

Digitized by Google

nur Mr. Siepmann, Clifton College, „*professed himself a strong opponent of the New Method in so far as it made colloquial fluency the end and aim of modern language teaching. Speak by all means, but do not neglect grammar and scholarship*". — Dr. Mahaffy sprach „*concerning the problems which arose from the world's being polyglot, and the best way of solving those problems*". Obwohl das Englische zur Handelssprache der Welt bestimmt zu sein scheine, werde es doch in Europa selbst niemals das Deutsche und das Französische verdrängen können. Es müssten daher alle Nationen ausser ihrer Muttersprache diese drei Kultursprachen sich zu eigen machen. Weiterhin sprach Mahaffy über die Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. — Mr. de Selincourt hielt einen Vortrag über *The Teaching of English Composition*, zu dem auch Mr. F. Storr und Mr. H. W. Atkinson das Wort ergriffen.

Beiblatt zur Anglia. Mitteilungen über englische Sprache und Literatur und über englischen Unterricht. Herausgegeben von Max Friedrich Mann in Leipzig. XIII, 1 (Januar 1902): Walter, *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität*, besprochen von Ph. Aronstein, der sehr richtig ausführt: „Mir scheint es, dass es entschieden ein Unglück für unser Fach und unsere Stellung wäre, wenn die Wissenschaft auf der Universität in irgend einer Weise durch praktische Rücksichten beeinträchtigt würde. Praktische Kenntnisse kann man auch später noch erwerben und erwirbt man meistens erst später, aber der ideale wissenschaftliche Geist, die wissenschaftliche Methode, der Blick auf das Ganze der Wissenschaft, das sind doch Güter, die wir für eine frühere Fertigkeit im praktischen Gebrauche einer fremden Sprache und eine etwas eingehendere Kenntnis der neuesten Literatur zu wohlfeil verkaufen würden". — Vietor und Dörr, *Englisches Lesebuch, Unterstufe*, 6. Aufl., Leipzig 1900 (Referent Glauning) — Schulausgaben von Alcott, *Good Wives* und Marryatt, *The Three Cutters* (Ref. W. Tappert).

M. K.

Digitized by Google

Moderne Wörterbücher

SACHS-VILLATTE

Encyklopädisches Wörterbuch

der französischen und deutschen Sprache.

Hand- und Schul-Ausgabe.

1900 ganz neu bearbeitet. 125.—144. Tausend.

Teil I (französisch-deutsch) 856 S., geb. M. 8.—. — Teil II (deutsch-französisch) 1160 S., geb. M. 8.—. — Beide Teile in einem Bande geb. M. 15.—.
Luxus-Ausgabe: 2 hochelegante Halbfranzbände à M. 15.—.

MURET-SANDERS

Encyklopädisches Wörterbuch

der englischen und deutschen Sprache.

Hand- und Schul-Ausgabe.

1901 revid. Stereotyp-Auflage. 19.—32. Tausend.

Teil I (englisch-deutsch) 846 S., geb. M. 8.—. — Teil II (deutsch-englisch) 889 S., geb. M. 8.—. — Beide Teile in einem Bande geb. M. 15.—.

Sachs-Villatte und **Muret-Sanders**

sind unter allen ähnlichen Werken die neuesten, reichhaltigsten und vollständigsten. Sie sind die einzigen Wörterbücher der französischen und deutschen bezw. englischen und deutschen Sprache, welche bei jedem Worte angeben: **1. Aussprache, 2. Gross- u. Kleinschreibung, 3. Konjugation u. Deklination, 4. Stellung der Adjektive, 5. Etymologie.**

Herr Dr. **A. Kissner**, Prof. an der Universität Königsberg: „Der neue Sachs-Villatte ist in der Tat geeignet, dem Freunde der französischen Sprache ein Führer für die Lebenszeit zu sein, und behauptet mehr als je seinen Platz als Wörterbuch par excellence. Wenn ich als Leiter des romanisch-englischen Seminars (in dessen Bibliothek der „Kleine Sachs-Villatte" neben der grossen Ausgabe einen Ehrenplatz einnimmt) und als Mitglied der Kgl. wissenschaftlichen Prüfungskommission bisher vielfach Veranlassung nahm, das treffliche Werk zu empfehlen, so werde ich nunmehr mit besonderer Freude Gelegenheit ergreifen, der neuen, abermals vervollkommneten Ausgabe zu ihrem Rechte zu verhelfen."

Prof. Dr. **Max Förster**, Direktor des romanisch-englischen Seminars, **Würzburg**, 13. Mai 1900:

„. . . Ich zweifle nicht daran, dass dieses treffliche Werk jährlich vielen Studenten ein Freund fürs Leben werden wird, und werde selbst es an Hinweisen darauf bei Studenten und hiesigen Lehrern nicht fehlen lassen."

Oberlehrer Dr. **Leop. Bahlsen aus Berlin**, z. Z. **Vulpera**, 4. Juli 1900:

„. . . Auf die Frage meiner Schüler: Welches Lexikon empfehlen Sie uns für den englischen Unterricht als bestes? werde ich nun nicht länger wegen der Antwort zweifelhaft sein. Ich möchte keines lieber in der Hand meiner Schüler sehen als Muret-Sanders."

Ausführliche Prospekte nebst Probeseiten bitten zu verlangen.

„Sachs-Villatte ist die **KRONE** aller in Deutschland erschienenen Wörterbücher." (Wendt, Encyklopädie, p. 179.)

Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung
(Prof. G. Langenscheidt)
Berlin SW. 46, Hallesche Strasse 17

„Muret-Sanders ist der höchste **TRIUMPH** der modernen Lexikographie."
(Allgem. Literaturblatt, Wien, No. 16, 1900.)

Digitized by Google

C. F. Amelangs Verlag, Leipzig.

Dr. Heinrich Lüdecking,

weil. Professor am Königl. Gymnasium in Wiesbaden.

Englisches Lesebuch. **I. Teil** mit einem vollständigen Wörterbuche, Anmerkungen und einer Karte von England. Für untere und mittlere Klassen. 15. Auflage. Herausgegeben von Herm. Lüdecking. Gr. 8°. VIII u. 280 S. Gebunden M. 2.25.

II. Teil. Für obere Klassen. 7. Auflage. Gr. 8°. VIII u. 324 S. Gebunden M. 3.20.

Französisches Lesebuch. **I. Teil** mit einem vollständigen Wörterbuche, Anmerkungen und einer Karte von Frankreich. Für untere und mittlere Klassen. 24. Auflage. Herausgegeben von Herm. Lüdecking. Gr. 8°. X u. 294 S. Geb. M. 2.25.

II. Teil. Für mittlere und obere Klassen. 11. Auflage. Gr. 8°. VIII u. 338 S. Gebunden M. 3.50.

Rampendahl-Burckhardt, Deutsch-Englisch. Ein Hilfsbuch für Deutsche zur leichten Erlernung und praktischen Anwendung der englischen Sprache von Dr. R. Rampendahl, A. K. C., Hauptlehrer a. d. öffentl. Handelslehranstalt zu Leipzig. 13. neubearbeitete Auflage von „Burckhardt, der kleine Engländer". 8°. XII u. 175 S. Gebunden M. 1.80.

Dr. Görlich's englisches Unterrichtswerk.

Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. 2. vollständig umgearbeitete Auflage. M. 1.50.
Grammatik der englischen Sprache. 2. verbesserte Auflage. M. 2.—.
Englisches Lesebuch. 2. Auflage. M. 2.80.
Wörterbuch zu dem Englischen Lesebuch. M. 1.60.
The british empire. Its geography, history and literature. Ein Hilfsbuch für den englischen Unterricht in den oberen Klassen. (Sonderdruck des II. Teiles des Englischen Lesebuches.) M. 1.40.
Englisches Übungsbuch. 2. Auflage. M. 2.—.

Private Zuschriften aus Lehrerkreisen, Recensionen betonen, **dass von den in letzter Zeit erschienenen englischen Lehrbüchern die von Dr. Görlich zu den besten gehören. Anordnung und Ausführung finden wohlwollendste Aufnahme.**

Französisch für Mädchen.

Weiss, M., Französische Grammatik für Mädchen. Neu bearbeitet nach den Bestimmungen v. 31. Mai 1894. I. Teil: Mittelstufe. 3. Auflage. 206 S. M. 1.80. — II. Teil: Oberstufe. 3. Auflage. 363 S. M. 3.—.

Das Weiss'sche Lehrbuch hat durch zwei Auflagen Anerkennung und Anklang gefunden und es ist zu hoffen, dass die nach den neuesten ministeriellen Bestimmungen stattgefundene neue Bearbeitung gleichfalls viele Freunde und Anhänger sich erwerben wird.

Probe-Exemplare zur Prüfung behufs event. Einführung werden bereitwilligst abgegeben.

Für Studierende.

Körting, G., Formenlehre der franz. Sprache. I. Band: **Der Formenbau des franz. Verbums** in seiner geschichtl. Entwickelung dargestellt. 434 S. Lex. 8°. br. M. 8,00. — II. Band: **Der Formenbau des franz. Nomens** in seiner geschichtl. Entwickelung dargestellt. 350 S. gr. 8°. M. 8.—.
— **Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische** für Studierende der neueren Philologie. 196 S. Lex. 8°. M. 3.60.

Verlag von Ferdinand Schöningh in Paderborn.

Verlag von Hermann Gesenius in Halle.

Gesenius-Regel, Englische Sprachlehre. Ausgabe B. Völlig neu bearbeitet von Professor Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an der Oberrealschule der Franckeschen Stiftungen. Unterstufe. Zweite Aufl. 1901. In Leinenband geb. M. 1.80. Oberstufe. 1901. In Leinenband geb. M. 1.80.

— **Englische Sprachlehre. Ausgabe B.** Oberstufe. Kapitel I, IV, VI u. VII in anderer Fassung, enthaltend die Besprechung der Hölzelschen Bilder: **Wald, Gutshof, Gebirge und Stadt.** Bearbeitet von Professor Dr. Ernst Regel. 1902. In steifen Umschlag geheftet 40 Pfg.

Gesenius, F. W., Englische Sprachlehre. Ausgabe A. Völlig neu bearbeitet von Professor Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an den Franckeschen Stiftungen.
Teil I: Schulgrammatik nebst Lese- und Übungsstücken. 7. Aufl. 1901. Preis geb. M. 3.50.
Teil II: Lese- u. Übungsbuch nebst kurzer Synonymik. 1895. Preis geb. M. 2.25.

— **Englische Sprachlehre.** Völlig neu bearbeitet von Prof. Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an den Franckeschen Stiftungen.
Ausgabe für höhere Mädchenschulen. Dritte Aufl. 1901. Preis geb. M. 3.50.

— **Kurzgefasste englische Sprachlehre.** Völlig neu bearbeitet von Prof. Dr. Ernst Regel, Oberlehrer an den Franckeschen Stiftungen. Mit einer Karte der Britischen Inseln. Zweite Aufl. **1901.** In Schulband gebunden M. 2.20.

Als Ergänzung hierzu ist soeben erschienen:

Regel, Prof. Dr. Ernst, Lesestücke und Übungen zur Einübung der Syntax, enthalten in Gesenius-Regel, engl. Sprachlehre. **1901.** Kart. M. 0.80.

Neben obigen Neubearbeitungen erscheint auch fernerhin:

Gesenius, Dr. F. W., Lehrbuch der englischen Sprache. In 2 Teilen.
Teil I: Elementarbuch der englischen Sprache nebst Lese- und Übungsstücken. 24. Aufl. 1901. Preis geb. M. 2.40.
Teil II: Grammatik der englischen Sprache nebst Übungsstücken. 16. Aufl. 1902. Preis geb. M. 3.20.

☞ Gesenius, Lehrbuch der engl. Sprache ist mit seinen oben angezeigten Neubearbeitungen wohl das weit verbreitetste englische Lehrbuch, denn es ist in ungefähr 500 Städten mit über 900 Lehranstalten eingeführt und beträgt bis Ende 1901 der ziffernmässig nachweisbare Gesamtabsatz 501814 Exemplare.

— **A Book of English Poetry** for the use of Schools. Containing 102 poems with explanatory notes and biographical sketches of the authors. Third Edition. Revised by Dr. Fritz Kriete, Oberlehrer. 1900. In Leinenband mit Tasche für das Wörterbuch gebunden M. 2.—.

— **English Syntax.** Translated from the „Grammatik der Englischen Sprache". 2. Edition. Revised and adapted to the latest Edition of the Grammar by Dr. C. E. Aue. 1889. Geb. M. 2.40.

— **Englisches Übungsbuch.** Sammlung von Sätzen und zusammenhängenden Übersetzungsstücken zur Einübung der Syntax. 2. Aufl. 1894. Geb. M. 2.90.

Dickens, Charles, From the Pickwick Papers. Zum Schulgebrauch ausgewählt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen von Dr. Fritz Kriete. 1902. In Leinenband mit Tasche für das Wörterbuch geb. M. 2.—.

Jerome K. Jerome, Three Men on the Bummel. Zum Schulgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen von Dr. Fritz Kriete, Oberlehrer. 1901. In Leinenband mit Tasche für das Wörterbuch geb. M. 1.40.

Kriete, Dr. Fritz, Sammlung französischer Gedichte. Zum Schulgebrauch zusammengestellt und mit Anmerkungen und einem Wörterbuch versehen. 1901. In Leinenband mit Tasche für das Wörterbuch gebunden M. 1.80.

Ausführliche Verlagsverzeichnisse kostenlos.

Digitized by Google

Verlag von F. A. Herbig in Berlin W., Schöneberger Ufer 13.

Ploetz-Kares, Kurzer Lehrgang der französischen Sprache:

Ausgabe A.

Dr. Gustav Plœtz, Elementarbuch A.

5. Aufl. Gr. 8°. XII u. 196 Seiten. 1 Mk. 40 Pf., geb. 1 M. 90 Pf.

Dr. Gustav Plœtz und Dr. Otto Kares, Sprachlehre.

Auf Grund der Schulgrammatik des *Dr. Karl Plœtz* bearbeitet. **8. Aufl.** Gr. 8°. XVI und 140 Seiten. 1 Mk. 20 Pf., gebunden 1 Mk. 60 Pf.

Dr. Gustav Plœtz, Übungsbuch A.

Heft I: Abschlufs der Formenlehre. **6. Aufl.** Gr. 8°. VIII und 108 Seiten. 1 Mk., geb. 1 Mk. 40 Pf.

„ II: Wortstellung und Verbum. **4. Aufl.** Gr. 8°. VIII und 88 Seiten. 90 Pf., geb. 1 Mk. 30 Pf.

„ III: Syntax des Artikels, des Adjektivs und des Adverbs. Die Fürwörter. **3. Aufl.** Gr. 8°. IV und 80 Seiten. 80 Pf., geb. 1 Mk. 20 Pf.

Ausgabe B: *Für Gymnasien und Realgymnasien.*

Dr. Gustav Plœtz, Elementarbuch B.

6. Aufl. Gr. 8°. XVI und 229 Seiten. 1 Mk. 70 Pf., geb. 2 Mk. 20 Pf.

Sprachlehre.

Unverändert. (Siehe oben unter Ausgabe A.)

Übungsbuch B.

6. Aufl. Mit **Plan von Paris** und Umgebung. Gr. 8°. X und 296 Seiten. 2 Mk. 25 Pf. geb. 2 Mk. 75 Pf.

Ausgabe C: *Für lateinlose Anstalten.* (Real-, Oberrealschulen etc.)

Dr. Gustav Plœtz, Elementarbuch C.

6. Aufl. Gr. 8°. XVI und 242 Seiten. 1 Mk. 80 Pf., geb. 2 Mk. 30 Pf.

Sprachlehre.

Unverändert. (Siehe oben unter Ausgabe A.)

Übungsbuch C.

4. Aufl. Mit **Plan von Paris** und Umgebung. Gr. 8°. XII und 375 Seiten. 2 Mk. 80 Pf., geb. 3 Mk. 30 Pf.

Dr. Gustav Plœtz und Dr. O. Kares, Alphabetisches Wörterverzeichnis zum Übungsbuch (Ausgaben **A, B** und **C**).

4. Aufl. Gr. 8°. 52 Seiten. 50 Pf., kart. 60 Pf.

Ausgabe D: *Für Mädchenschulen.*

(In genauem Anschlufs an die Bestimmungen vom 31. Mai 1894.)

Dr. Gustav Plœtz (unter Mitwirk. v. **Dr. O. Kares**) **Elementarbuch D.**

5. Aufl. Gr. 8°. XVI und 307 Seiten. 2 Mk. 40 Pf., geb. 2 Mk. 90 Pf.

Dr. Gustav Plœtz und Dr. O. Kares, Übungsbuch D (umfafst Lesebuch, Übungen, Sprachlehre **und** alphab. Wörterverzeichnis).

3. Aufl. Mit **Plan von Paris** und Umgebung. Gr. 8°. XII und 279 Seiten. 2 Mk. 80 Pf., geb. 3 Mk. 80 Pf.

In diesem neuen, als [illegible] Lehrbuch haben sich die Verfasser bemüht, alle von ihnen als [illegible] erkannten Grundsätze der neusprachlichen „Reform-Bewegung" im Sinne [illegible] zu verwerten.

Neue Bearbeitungen der Ausgaben B und C im Anschlufs an die Lehrpläne von 1901 sind in Vorbereitung: Soeben erschien Elementarbuch Ausgabe B. (Neue Ausg. für Gymnasien.)

In welt über 2000 Lehranstalten bereits eingeführt.

Digitized by Google

Verlag von F. A. Herbig in Berlin W., Schöneberger Ufer 13.

Professor Dr. **Heinrich Saure:**

Französisches Lesebuch für Realgymn., Oberrealsch. u. verwandte Anstalten.
I. Teil: Lektüre für Anfänger. Nebst Stoffen zur Übung im mündlichen Ausdruck. 2. vermehrte Auflage. Gr. 8°. XVI u. 251 Seiten. Preis des I. Teiles: M. 2.—; in Kaliko geb.: M. 2.30.
II. Teil: Bilder zur Einführung in die Landes- und Volkskunde, und III. Teil: Auswahl von Gedichten. Gr. 8°. VIII, 478 u. 108 Seiten. Preis des II. und III. Teiles (zusammen): M. 3.20; in Kaliko geb.: M. 3.60.

Wörterverzeichnis zum ersten Teil. Gr. 8°. 67 S. Preis brosch.: 60 Pf.

Auswahl französischer Gedichte für Schule und Haus. 2. verb. Auflage. Gr. 8°. VIII u. 143 S. Preis: M. 1.50; in Kaliko geb.: M. 1.80.

Anmerkungen dazu von Prof. Dr. **Jaep.** Gr. 8°. 68 Seiten. Preis: 80 Pf.

Le Théâtre français classique. Das klassische Drama der Franzosen. Für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen.
I. Teil, 2. Auflage: Le Cid, Horace, Britannicus, Phèdre, Athalie, Le Misanthrope. Les Femmes savantes, Zaïre. Gr. 8°. VIII u. 185 Seiten. Preis: M. 1.50; in Kaliko geb.: M. 1.90.
II. Teil: Cinna, Polyeucte, Andromaque, Mithridate, Iphigénie. Esther, Le Tartuffe, L'Avare, Le Bourgeois gentilhomme. Gr. 8°. 170 Seiten. Preis: M. 1.25; in Kaliko geb.: M. 1.50.

Histoire grecque et romaine par Époques, tirée des meilleurs Historiens français. Zur Lektüre und für Schülervorträge. Gr. 8°. VIII u. 136 Seiten. Preis: M. 1.—; in Kaliko geb.: M. 1.30.

Englisches Lesebuch für Realgymn., Oberrealsch. und verwandte Anstalten.
I. Teil: Lektüre für Anfänger. Nebst Stoffen zur Übung im mündlichen Ausdruck. 2. vermehrte Auflage. Gr. 8°. XVI u. 288 Seiten. Preis des I. Teiles: M. 2.30; in Kaliko geb.: M. 2.70.
II. Teil: Bilder zur Einführung in die Landes- und Volkskunde, und III. Teil: Auswahl von Gedichten. Gr. 8°. VIII u. VI, 446 u. 126 Seiten. Preis des II. und III. Teiles (zusammen): M. 3.20; in Kaliko geb.: M. 3.60.

Auswahl englischer Gedichte für Schule und Haus. 2. verb. Aufl. Gr. 8°. VIII u. 219 Seiten. Preis: M. 1.80; in Kaliko geb.: M. 2.20.

Anmerkungen dazu von Prof. Dr. **Jaep.** Gr. 8°. IV u. 64 Seiten. Preis: 80 Pf.

Shakespeare's Stories by M. Seamer, für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen. — *Copyright Edition.* — 4. Auflage. Gr. 8°. VIII u. 154 Seiten. Preis: M. 1.60; in Kaliko geb.: M. 2.—.

Ivanhoe by Sir Walter Scott. Für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen. Gr. 8°. VIII u. 230 Seit. Preis: M. 1.75; in Kaliko geb.: M. 2.—.

Selections from Modern English Novelists and Essayists.
Junior Part. Gr. 8°. XII u. 170 Seiten. M. 1.60; in Kaliko geb.: M. 1.90.
Senior Part. Gr. 8°. VIII u. 251 Seiten. M. 2.25; in Kaliko geb.: M. 2.65.
Biographies of Modern English Novelists and Essayists. A Supplement to the Selections. Gr. 8°. 32 Seiten. Preis: 50 Pf.

Digitized by Google

Verlag von F. A. Herbig in Berlin W., Schöneberger Ufer 13.

Modern English Authors

Edited with Biographical Sketches and Explanatory Notes

by

Prof. Dr. Heinrich Saure.

Jeder Band ist in Ganzleinen gebunden.

First Series.

Vol. I. 8°. **3.** Aufl. VIII und 111 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 25 Pf.
Inhalt: Uncle Tom's Cabin by Harriet Beecher Stowe. — Little Lord Fauntleroy by F. Hodgson Burnett. — The Birds of Passage and The Voice of Spring by Felicia Hemans.

Vol. II. 8°. VIII und 86 Seiten. Preis geb. 1 Mk.
Inhalt: Settlers in Canada by Captain Frederick Marryat. — The Pathfinder by James Fenimore Cooper. — The Song of Hiawatha by Henry Wadsworth Longfellow.

Vol. III. 8°. X und 96 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 10 Pf.
Inhalt: The Snow-Image by Nathaniel Hawthorne. — Dora and Agnes (from David Copperfield) by Charles Dickens. — The Lord of Burleigh and Dora by Alfred Lord Tennyson.

Vol. IV. 8°. **2.** Aufl. VIII und 138 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 40 Pf.
Inhalt: Little Nell (from Old Curiosity Shop) by Charles Dickens. — The Romance of the Swan's Nest and the Cry of the Children by Elizabeth Barrett Browning.

Vol. V. 8°. **2.** Aufl. XII und 120 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 25 Pf.
Inhalt: Paul and Florence (from Dombey and Son) by Charles Dickens. — The Sad Fortunes of the Rev. Amos Barton by George Eliot. — The Pied Piper of Hamelin by R. Browning.

Vol. VI. 8°. XII und 133 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 40 Pf.
Inhalt: Mary Stuart (from The Abbot) and Queen Elizabeth (from Kenilworth) by Sir Walter Scott. — The Dream by Lord Byron.

Second Series.

Vol. VII. 8°. IV und 77 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 10 Pf.
Inhalt: Rosebud and Violet by Beatrice Harraden. — Little Women by Louise M. Alcott. — Ginevra Orsini and An Epitaph by Samuel Rogers.

Vol. VIII. 8°. IV und 111 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 40 Pf.
Inhalt: Black Beauty by Anna Sewell. — Alone in London by Hesba Stretton. — The Forsaken Merman by Matthew Arnold.

Vol. IX. 8°. VIII und 96 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 30 Pf.
Inhalt: Oliver Twist by Charles Dickens. — Dotheboys Hall (from Nicholas Nickleby) by Charles Dickens. — Box and Cox. A Romance of Real Life, by Maddison Morton.

Vol. X. 8°. VI und 79 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 10 Pf.
Inhalt: The Nürnberg Stove by Ouida. — The Great Stone Face by Nathaniel Hawthorne. — The Rime of the Ancient Mariner by Samuel Taylor Coleridge.

Vol. XI. 8°. VIII und 99 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 40 Pf.
Inhalt: The Cricket on the Hearth by Charles Dickens. — A Christmas Carol (condensed) by Charles Dickens. — The Highland Girl. Lucy, She was a Phantom of Delight, and Yarrow Visited by William Wordsworth.

Vol. XII. 8°. VIII und 104 Seiten. Preis geb. 1 Mk. 40 Pf.
Inhalt: The Alhambra by Washington Irving. — The last Days of Pompeii by Lord Lytton. — The Bells, The Raven, Annabel Lee, and To One in Paradise by Edgar Allan Poe.

Zu jedem Bande erschien ein „**Vocabulary**", das in Umschlag geheftet zum Preise von 20 Pf. gesondert abgegeben wird.

Diese Sammlung ist von namhaften Fachmännern als vortrefflich bezeichnet u. wird in mehr als 200 Lehranstalten gebraucht.

Digitized by Google

Im Verlage von **Eugen Strien** in **Halle (Saale)** erschienen von

Prof. Dr. G. Strien,

Direktor der Oberrealschule in den Franckeschen Stiftungen zu Halle:

Lehrbücher der französischen Sprache.

Ausgabe A, für lateinlose Schulen:

Elementarbuch, 11. Auflage, gebunden	M. 1.—.
Ergänzungsheft dazu, kartoniert	M. 0.35.
Lehrbuch, Teil I, 5. Auflage, gebunden	M. 1.40.
„ „ II, 2. „ „	M. 1.40.
„ „ III, gebunden	M. 1.40.
Wörterverzeichnis zu Teil III des Lehrbuchs, kartoniert	M. 0.50.
Schulgrammatik, 2. Auflage, gebunden	M. 1.80.

Ausgabe B, für Gymnasien und Realgymnasien:

Elementarbuch, 2. Auflage, gebunden	M. 1.20.
Ergänzungsheft dazu, kartoniert	M. 0.35.
Lehrbuch, Teil I, 2. Auflage, gebunden	M. 1.20.
„ „ II, gebunden	M. 2.—.
Schulgrammatik, 2. Auflage, gebunden	M. 1.60.
Choix de poésies françaises à l'usage des écoles secondaires, 2. édition, relié	M. 1.—.

Ferner erschien im Anschluss an obige Lehrbücher:

Prof. Dr. H. Bahrs, Deutsche Übungsstücke zum Übersetzen ins Französische für die oberen Klassen von Realgymnasien und Oberrealschulen . . . M. 1.80.

Besprechungen:

Ein Werk, das wohl als die **eigentliche methodische Musterleistung** der neuen Richtung bezeichnet werden darf. Wie kein anderes Buch ist gerade dieses so handliche, schön ausgestattete Werklein geeignet, selbst den jüngeren der französisch lernenden Knaben einen verhältnismässig leicht gangbaren Weg der wahren Spracherlernung und Sprachfertigkeit zu bahnen. — Gutersohn in den Südwestdeutschen Schulblättern 1892, No. 10.

Verfasser machte es sich zur Aufgabe, zwar von Anfang an zusammenhängende Stücke zu bieten, dabei aber einen **genau geordneten Gang** festzuhalten. Dieses schwierige Problem hat Direktor Strien in **vorzüglicher Weise** gelöst. Wir sind überzeugt, dass Lehrer und Schüler die im ersten Teile des Buches enthaltenen, mit so praktischem Geschick bearbeiteten anregenden Stoffe gern, mit wachsender Lust und dauerndem Gewinn traktieren und durch sie die Sprache liebgewinnen werden. — Wendt im Neuphilologischen Centralblatt 1891, No. 8.

Referent hat mit Lust und Liebe nach dem Elementarbuch von Strien gearbeitet und glaubt, dass mit Hilfe des Buches grosse Gewandtheit im Sprechen und in der Übersetzung in die fremde Sprache erzielt wird. Dem Schüler macht es Vergnügen, mitten in die lebendige Sprache versetzt zu werden. — Bohnhardt in den Phonetischen Studien 1892, No. 3.

Probe-Exemplare franko, bei Einführung unentgeltlich.

Verlag von F. A. Brockhaus in Leipzig.

Lehrbuch
der
Französischen Sprache
für höhere Mädchenschulen.

Nach den Bestimmungen des Kgl. Preussischen Unterrichts-Ministeriums vom 31. Mai 1894 bearbeitet von

Georg Stier.

1. Teil. Unterrichtsstoff für die 6. Klasse.
2. „ „ „ „ 5. „
3. „ „ „ „ 4. „
4. „ „ „ „ 3. „
5. „ Syntax. Unterrichtsstoff für die 2. und 1. Klasse.

8. Teil 1—4 kart. à 1 M. 50 Pf., 5. Teil kart. 2 M. 50 Pf.

Der durch seine bereits in fünfter Auflage erschienene „Französische Sprechschule" bekannte Verfasser hat dieses neue Lehrbuch den neuesten preussischen Bestimmungen streng angepasst und ein Unterrichtsmittel geschaffen, das den Anforderungen der modernen Pädagogik voll entspricht.

Französische
Sprechschule.
Ein Hilfsbuch
zur Einführung in die französische Konversation.

Für den Schul- und Privatgebrauch.

Von

Georg Stier.

Fünfte Auflage.

8. Geh. 2 M. 40 Pf. Kart. 2 M. 70 Pf.

Die von dem Verfasser angewandte neue Methode zur Erlernung der französischen Umgangssprache hat sich in der Hand der Lehrer wie der Schüler als sehr praktisch bewährt. Das jetzt schon in fünfter Auflage vorliegende Buch wird von der Fachpresse warm empfohlen.

Behufs Prüfung zur Einführung stellt die Verlagshandlung auf Wunsch von beiden Werken gern Freiexemplare zur Verfügung.

Verlag von Ferdinand Hirt & Sohn in Leipzig.

Thora Goldschmidts
Bildertafeln für den Unterricht
im Französischen und im Englischen.

Je 26 Anschauungsbilder mit erläut. Text und einem ausführlichen systematischen Wörterverzeichnis.

(Handliches Kleinquart.) Kartoniert je 2,50 M.

☛ Für die Weiterführung des ersten fremdsprachlichen Unterrichts und insbesondere zur selbständigen Weiterbildung werden diese Lehrbücher, die sich schnell einbürgern, mit bestem Erfolg benutzt. Es wird mit denselben verhältnismässig leicht erreicht, die betreffende Sprache auch wirklich sprechen zu lernen; wichtige Dienste leisten dabei das **Auge** und die **Bilder,** die als Gedankenvermittler in Anspruch genommen werden.

Illustrierter Prospekt steht post- und kostenfrei zu Diensten.

Digitized by Google

Englische Bücher

neu und **antiquarisch**

liefert rasch und billig

W. Muller, Exportbuchhandlung, London W.

59, Castle Street East, Oxford St.

Im Verlage von **Heinrich Bredt** in **Leipzig** ist erschienen und durch jede solide Buchhandlung zu beziehen:

Meurer, K., Prof. Dr., **Kurzgefasste französische Wiederholungs-Grammatik**, nebst einer kleinen Synonymik (100 Gruppen), einer kurzgefassten Verslehre, einem Abriss der französischen Literaturgeschichte seit Ludwig XIV. und mit Anmerkungen versehenen Musterstücken zum Übersetzen aus dem Deutschen und dem Französischen. 2. Aufl. 1894. Preis 1 M.

– **Kurzgefasste englische Wiederholungs-Grammatik** nebst einer Synonymik, Verslehre, einem Abriss der englischen Literaturgeschichte und Meisterstücken zum Übersetzen ins Englische. Mit besonderer Berücksichtigung der schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Zugleich kurzgef. Syntax der englischen Sprache für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1895. Preis 1 M.

– **Englische Synonymik für Schulen**. Mit Beispielen, etymologischen Angaben und Berücksichtigung des Französischen, nebst einem englischen, deutschen und französischen Wortregister. 3. verb. Auflage. 1899. Preis ungebunden 1.50 M.

– **Französische Synonymik**. Mit Beispielen, etymologischen Angaben und zwei Wortregistern, für die oberen Klassen höherer Schulen. 4. sehr verbesserte und vermehrte Auflage. 1896. VIII und 177 Seiten. Preis 2 M.

– **The Prisoner of Chillon, by Lord Byron**. Mit einer Lebensbeschreibung des Dichters, einer Einleitung und erklärenden Anmerkungen. Preis 35 Pfg.

– **Shakespeare-Lesebuch**. Als erste Stufe der Shakespeare-Lektüre für höhere Lehranstalten ausgewählt, mit erklärenden Anmerkungen und einem Abriss der Shakespeare-Grammatik versehen. 2. Auflage. 1890. Preis 1 M.

– **Wörterbuch zu dem Shakespeare-Lesebuch** für höhere Lehranstalten. 2. Auflage. 1890. Preis 30 Pf.

Das Lesebuch steigt vom Leichteren zum Schwereren auf und kann als ein schätzbares Hilfsmittel dienen, die Schüler in das Verständnis Shakespeares einzuführen. Die Anmerkungen sind zuverlässig und ausreichend und enthalten sich allen unnützen Beiwerks.

– **Shakespeare für Schulen**. Ausgewählte Dramen mit Einleitungen, erklärenden Anmerkungen und einem Abriss der Shakespeare-Grammatik.

I. The Merchant of Venice. 2. Auflage. 1890. Preis 1 M.
II. Julius Caesar. 2. Auflage. 1890. Preis 1 M.
III. Macbeth. 2. Auflage. 1890. Preis 1 M.

Leipzig, Königstr. 5. **Heinrich Bredt.**

J. Lang's Verlagsbuchhandlung, Karlsruhe.

Soeben erschien:

Hilfsbüchlein

für den Gebrauch des Französischen als Unterrichtssprache.

Französische Wörter und Redensarten

für die Hand des Schülers zusammengestellt von

A. Kanzler,

Professor am Gr. Gymnasium Tauberbischofsheim.

Preis 60 Pfg.

Das Büchlein bringt die für den Gebrauch des Französischen als Unterrichtsprache nötigen Wörter und Redensarten, die in den meisten Lehrbüchern gar nicht, in anderen nur in geringem Umfang enthalten sind. Es will so die Schüler in die Lage setzen, dieselben, wie sie sich im Laufe des Unterrichts allmählich ergeben, sich zu Hause besser einzuprägen, ohne dass dieselben diktiert werden müssen, was erfahrungsgemäss zu Schreibfehlern etc. Anlass giebt.

Digitized by Google

Kostenlos

liefere ich auf Wunsch **zur Prüfung behufs Einführung** Exemplare der in meinem Verlage erschienenen Bände der

Bibliothèque française
Schmager'schen Textausgaben
Englisch Library · Biblioteca italiana

die durch ihre gediegene Auswahl, praktische Einrichtung und mustergültige Ausstattung immer mehr Anerkennung und Einführung finden. Die Sammlungen werden stetig fortgesetzt.

☞ **Diese bekannten und beliebten Schulausgaben** besonders moderner **französischer, englischer** und **italienischer Schriftsteller** seien als Lektüre für den **neusprachlichen Unterricht** besonders empfohlen.

Ferner bitte ich einzuführen:

die **engl.-franz. Handelskorrespondenzen** von **Brée, Feller, Schneitler,**

die **Grammatiken und Übungsbücher** von **Hoyermann (Spanisches Lesebuch), Lovera (Anecdotes), Loewe (Engl. und franz. Lehrbücher), Oster (Cours Supérieur), Schneitler** (Engl. und franz. Lehrbücher für Kaufleute), **Scholtz (Engl. Gespräche für Pensionate)** etc.

☞ Bei grösseren Einführungen komme ich besonderen Wünschen **weitgehendst** entgegen.

Verzeichnisse bitte unter Angabe des Gewünschten zu verlangen!

Dresden-A.
Albrechtstrasse 12.

Gerhard Kühtmann
Verlagsbuchhandlung.

Verlag von Friedberg & Mode in Berlin W., Friedrich-Wilhelmstr. 25

Französische und Englische Schul-Ausgaben

mit Erläuterungen.

Besondere Vorzüge:

Korrekte Ausgabe — deutlicher Druck — gutes Papier.

Jeder Band in Leinwand gebunden.

Boissier, César et Cicéron. Von Dr. *M. Schaunsland.* M. 1.20.
Bruno, Le tour de la France par deux enfants. Mit 1 Karte. Von Dr. *A. Mühlan.* M. 1.20.
Chateaubriand, Itinéraire de Paris à Jérusalem. Von Dr. *E. Kaiser.* 2 Teile. à M. 1.—.
Choix de Poésies. Mit kurzer franz. Verslehre. Von Dr. *Lundehn* u. Dr. *W. Meves.* M. 1.20.
Chuquet, La Guerre de 1870/71. Von Dr. *Mühlan* in Glatz. M. 1.20.
Daudet, Lettres de mon moulin. Von Dr. *Lundehn.* M. 1.20.
— **Contes du Lundi.** Von Dr. *Lundehn.* M. 1.—.
Dumas, Histoire de Napoléon Bonaparte. Von Dr. *Augustiny* in Gera. M. 1.—.
Duruy, Hommes célèbres de l'Histoire romaine. (*Ein französischer Cornelius Nepos*). Von *H. W. Glabbach.* Mit 2 Karten. M. 1.20.
— **Le Siècle de Louis XIV.** Von Dr. *Mart. Hartmann.* Mit 1 Karte. M. 1.20.
Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit. Von Dr. *v. d. Velde.* M. 1.—.
— **Waterloo. Suite d'un Conscrit de 1813.** Von *Glabbach.* Mit 1 Karte u. 1 Plan. M. 1.20.
Esquisses de l'Histoire littéraire de la France au Moyen Age. Von Dr. *Lundehn.* M. 1.20.
Galland, Histoire de Sindbad le Marin. Von Dr. *Loewe.* M. 0.60.
Guizot, Histoire de la Civilisation en Europe. Von Dr. *K. Mayer.* M. 1.20.
Lamartine, Voyage en Orient. Von Dr. *Fr. Strehlke.* M. 1.—.
Lanfrey, Les Campagnes de 1806 et 1807. Von *W. Bertram.* Mit 2 Kart. M. 1.20.
Lectures faciles et instructives. M. Anm. v. Dir. Dr. *A. Lundehn.* M. 1.—.
Levin, La Prusse après Jéna. Von Dr. *Mühlan.* M. 0.80.
Michaud, Histoire de la Troisième Croisade. Von Dr. *Bockhoff.* Mit 2 Kart. M. 1.—.
Mignet, Histoire de la Révolution française. Von Dr. *M. Schaunsland.* M. 1.20.
Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence. Von Dr. *M. Schaunsland.* M. 1.—.
Rollin, Hommes illustres de l'Antiquité. Von Dr. *Sarrazin.* M. 1.—.
Ségur, Histoire de Napoléon et de la Grande-Armée en 1812. Von Dr. *Lion.* Mit 1 Karte. 2 Teile. à M. 1.20.
Souvestre, Au coin du feu. Von *Karl Kaiser.* M. 1.—.
Thiers, Bonaparte en Égypte et en Syrie. Von Dr. *Schaunsland.* Mit 1 Karte. M. 1.—.
— **Campagne d'Italie, Marengo.** Von Dr. *Schaunsland.* Mit 1 Karte. M. 1.—.
Biographical Sketches. Von *W. Bertram.* M. 1.—.
Bulwer, The last days of Pompeii. Von *Karl Kaiser.* Mit 3 Plänen. M. 1.—.
Dickens, A Christmas Carol. Von Dr. *Regel.* M. 1.—.
— **The Cricket on the Hearth.** Von Dr. *Meurer.* M. 1.—.
Irving, The life and the voyages of Christoph Columbus. Von Dr. *Bendan.* M. 1.20.
— **Tales of the Alhambra.** Von Dr. *Löwe.* M. 1.—.
— **Sketchbook.** Von Dr. *Wernekke.* M. 1.—.
Longfellow, Evangeline. Von *E. Schmidt.* M. 1.—.
Macaulay, History of England. Mit Anmerkungen und einem phraseologischen Verzeichnis herausgeg. von Dr. *Karl Meurer.* Jeder Bd. enthält eine Stammtafel der englischen Könige.

Erschienen sind:

Bd. I. England from the earliest Times to the Accesion of Charles the First M. 1.20.
Bd. II. England from the Accession of Charles the First to the Restoration. M. 1.20.
Bd. III. England under Charles the Second. M. 1.20.
Bd. IV. State of England in 1685. Mit 1 Karte von London. M. 1.20.

Marryat, The Children of the New Forest. Von Dr. *G. Schneider.* M. 1.—.
— **The three cutters.** Von *H. W. Glabbach.* M. 1.—
Scott, The Lady of the Lake. Von Dr. *Krummacher.* Mit 1 Karte. M. 1.20.
Shakespeare, The Merchant of Venice. Von Dr. *Isaac.* M. 1.—.
— — **Julius Cäsar.** Von Dr. *H. Isaac.* M. 1.—.
Tennyson, Enoch Arden. Von Dr. *E. Regel.* M. 0.80.
Brunswick, Lehrbuch der englischen Sprache. Mit Anschauungsbildern. I. Stufe M. 1.—, II. Stufe M. 1.25, III. Stufe M. 1.80, dieselbe mit Gedichtanhang, engl. Verskunst, Briefsteller etc. M. 2.40.

NB. Um allen Wünschen zu genügen, ist für jeden Band ***ein Spezial-Wörterbuch*** *erschienen, welches à 20 Pf. apart zu haben ist.*

Den Herren Lehrern höherer Schulen stellen wir von den obigen Ausgaben einzelne Bände franco und gratis zur Prüfung behufs Einführung zur Verfügung, ebenso unser Verlagsverzeichnis über engl. und franz. Lehrbücher.

Digitized by Google

Englische Unterrichtswerke

vom Professor an der Haupt-Kadetten-Anstalt

Dr. Hermann Conrad.

Gantter's Engl. Chrestomathie I.

Neubearbeitung. Zusammenhängende Einzeldarstellungen geschichtlicher Ereignisse, Lebensläufe, Erzählungen, Novellen. **Modernes Englisch.** Kommentare, Angaben über die Verfasser und ihre Werke. Geb. M. 2.80. — Hierzu: **Wörterbuch** mit vorzüglicher Präparation nebst Phraseologie. Aussprachebezeichnung nach klarem System. Geb. M. 1.80.

☛ *Das Vorwort, enthaltend die Grundsätze der Bearbeitung, wird gratis abgegeben.*

Englisches Lesebuch

für die **Sekunda und Prima höherer Lehranstalten.** I. Teil: **Geschichte, Erzählungen und Novellen.** Mit zwei Beilagen: Karte von England und Süd-Schottland, Vogelschau von London. [VIII u. 420 S.] Preis M. 3.50; in Halblederband M. 3.90. — II. Teil: **Beschreibungen und Schilderungen, Briefe, Reden, Nützliche Kenntnisse** (Grundlage für Sprechübungen über Gebiete des täglichen Lebens), **Gespräche, Gedichte.** [X u. 378 S.] Preis M. 3.—; in Halblederband M. 3.40.

☛ *Sämtliche Lesestücke sind mit Anmerkungen versehen.*

England.

Materials for Practice in

English Conversation

for the use of Schools and Private Students.

Materialien für englische

Sprechübungen

zum Schul- und Privat-Gebrauch.

Chapters: The School. History and Geography of England. London. English Home Life. British Constitution. Local Government. Travelling. — Mit Karte von England, London aus der Vogelschau, Abbildungen und Compos.-Exercises. Geb. M. 3.—.

Conrad's „England" erfüllt die beiden Forderungen für den neusprachlichen Unterricht: „Einführung in die Sprache des täglichen Lebens und in die Kenntnis der fremdsprachl. Realien" mit einem Schritt, indem es die engl. Realien zum Gegenstand der engl. Sprechübungen macht.

Englisches Übungsbuch

mit **Wörterverzeichnis.** [XII + 139 + 67 = 218 S.] M. 2.40. Für Untersekunda (Obertertia lateinloser Realschulen) bis Prima. — **Moderne** Stoffe in vier Abteilungen: a) Geschichtliches, b) Erzählungen, c) Schilderungen, d) Gespräche, je in aufsteigender Skala hinsichtlich der Schwierigkeit. — In gesondertem Hefte „Präparation". — Hierzu: **Englische Texte** (M. 2.50, mit Porto M. 2.60) nur gegen Voreinsendung des Betrages durch Postanweisung **(10 Pf.)** vom Verlag direkt an Lehrer!

☛ **Probe-Exemplare franco, bei Einführung unentgeltlich** ☚

vom

Verlag: **J. B. Metzler,** Stuttgart.

Digitized by Google

Verlag der M. DUMONT-SCHAUBERG'schen Buchhandlung in Köln.

This, Dr. Const., **Französisches Elementarbuch** im Anschluss an Wingeraths Choix de lectures I und Lectures choisies. Erste Stufe. 1897. Kart. . . . . 50 Pfg.

Wingerath, Direktor, **Dr. H., Choix de lectures françaises** à l'usage des écoles secondaires. **Première partie: Classes inférieures.** Précédée d'exercices de lecture et accompagnée d'un vocabulaire. Neuvième édition 1898 . . . . . 2 Mark.

— — **Deuxième partie: Classes moyennes.** Sixième édition, revue et corrigée. 1897 . . . . . 3 Mark.

— — **Wörterbuch** mit Anmerkungen zum zweiten Teile von Oberlehrer Dr. W. Elsner. 1900. Kart. . . . . 70 Pfg.

— **Lectures choisies** d'après la méthode intuitive. Cinquième édition, précédée d'exercices de lecture. 1896. Kart. . . . . 80 Pfg.

— **Petit vocabulaire français** d'après la méthode intuitive. Cinquième édition, entièrement refondue. 1898. Kart. . . . . 50 Pfg.

— **Französisches Lesebuch** für Mittelschulen, sowie für die Mittelstufe der höheren Schulen. Mit einer Karte von Frankreich, einem Plane von Paris und einem vollständigen Wörterbuch. 1897. In Schulband gebunden 3 Mark.

— **New English Reading Book** for the use of Middle Forms in German High-Schools. 1894 . . . . . 2 Mark 50 Pfg.
In dauerhaftem Schulband gebunden . . . . . 3 Mark.

Dieses auf Grund der neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben" in mehrjähriger Arbeit von dem bekannten Pädagogen zusammengestellte Buch ist in der That neu, insofern es grösstenteils bisher zu Schulzwecken noch nicht verwertete und ausschliesslich modernen Autoren entlehnte Lesestoffe bringt und dabei sowohl die Vorkommnisse des täglichen Lebens als auch den Gesichtspunkt einer verständigen Konzentration des Unterrichtes thunlichst berücksichtigt. Auf diese Weise bildet das Werk zugleich ein möglichst getreues Seitenstück zu desselben Verfassers weitverbreiteten französischen Lesebüchern, von denen der erste Teil, durch Otto Siepmann vom Clifton College bearbeitet, auch schon in englischer Ausgabe (bei Hachette & Cie. in London, Paris und Boston) veröffentlicht worden ist.

— **Sixty Narrative and Lyrical Poems** by British and American Authors of the Nineteenth Century, carefully selected and graduated for the use of Middle Forms in German High-Schools. 1894. Geb. in Skytogen 60 Pfg.

Diese Anthologie, welche aus dem grössern Lesebuche in anderem Formate besonders abgedruckt und für solche Anstalten bestimmt ist, an denen die Lektüre ganzer Schriften vorgezogen wird, bringt von ausschliesslich modernen Autoren sechzig kleinere, zum Teil wenig bekannte epische und lyrische Gedichte nach den Gattungen getrennt und stufenmässig geordnet und stellt die zwanzig schönsten derselben als Kanon auf.

— **The Intuitive English Reader** for Beginners in German Schools being a Selection of Readings in Prose and Poetry with Spelling and Pronunciation Lessons. 1895. Gebunden in Skytogen . . 1 Mark 20 Pfg.

Dieses Büchlein bildet ein möglichst getreues Seitenstück zu den oben angeführten Lectures choisies.

— **A Short English Vocabulary** arranged according to the intuitive Method. 1895. Gebunden in Skytogen . . . . . 80 Pfg.

Digitized by Google

Verlag von Mayer & Müller in Berlin NW. 7.

PALAESTRA. Untersuchungen und Texte aus der deutschen und englischen Philologie. Herausgegeben von **Alois Brandl** und **Erich Schmidt.**

Erschienen sind folgende Hefte:

I. **THE GAST OF GY.** Eine engl. Dichtung des 14. Jahrh. nebst ihrer latein. Quelle De Spiritu Guidonis, herausg. von Prof. Dr. G. Schleich. M. 8.—.
II. **Gellert's Lustspiele.** Beitrag zur Entwicklungsgeschichte des deutschen Lustspiels von Dr. J. Coym. M. 2.40.
III. **Immermann's Merlin** von Dr. Kurt Jahn. M. 3.—.
IV. **Neue Beiträge zur Kenntnis des Volksrätsels** v. Dr. Rob. Petsch. M. 3.60.
V. **Über die altgermanischen Relativsätze** von Gustav Neckel. M. 2.60.
VI. **Die altenglische Bearbeitung der Erzählung von Apollonius von Tyrus** von Dr. Rob. Märkisch. M. 1.60.
VII. **Über die mittelenglische Übersetzung des Speculum humanae salvationis** von Dr. O. Brix. M. 3.60.
VIII. **Studien zur Charakteristik des Hebbel'schen Dramas** von Dr. Theodor Poppe. M. 3.50.
IX. **Über die Namen des nordhumbr. Liber Vitae** v. Dr. Rud. Müller. M. 5.50.
X. **Richard the Third up to Shakespeare.** By G. B. Churchill. M. 16.—.
XI **Die Gautrekssaga** von W. Ranisch. M. 5.50.
XII. **Joseph Görres** als Herausgeber, Literaturhistoriker, Kritiker im Zusammenhang mit der jüngeren Romantik von **Franz Schultz.** M. 7.—.
XV. **Ysumbras.** Eine englische Romanze des 14. Jahrhunderts, herausgeg. von Prof. Dr. G. Schleich. M. 4.—.
XVI. **Conrad Ferdinand Meyer.** Quellen und Wandlungen seiner Gedichte von Dr. Heinr. Kraeger. M. 10.—.
XX. **Quellenstudien zu Robert Burns. 1773—1791.** Von Otto Ritter. M. 7.50.
XXII. **Von Percy zum Wunderhorn.** Beiträge zur Geschichte der Volksliedforschung in Deutschland. Von Heinrich Lohre. M. 4.—.
XXIII. **The Constance Saga.** By A. B. Gough. M. 2.50.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Französische Grammatik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen von Eduard Mätzner. Dritte Auflage. gr. 8°. (XXIV u. 676 S.) Geh. . . . . 10 M.

Französische Grammatik von Gustav Lücking. Zweite unveränderte Ausgabe der Französischen Schulgrammatik vom Jahre 1880. gr. 8°. (XII u. 480 S.) Geheftet . . . . . 5 M.

Französische Grammatik für den Schulgebrauch von Gustav Lücking. Zweite verbesserte Auflage. gr. 8°. (XII u. 308 S.) Geb. . . . 3 M.

Die ältesten französischen Mundarten. Eine sprachgeschichtliche Untersuchung von Gustav Lücking. gr. 8°. (VI u. 266 S.) Geh. . . 7 M.

Französische Verslehre mit neuen Entwickelungen für die theoretische Begründung französischer Rhythmik von E. O. Lubarsch. gr. 8°. (XII u. 522 S.) Geh. . . . . 12 M.

Abriss der französischen Verslehre. Zum Gebrauch an höheren Lehranstalten von E. O. Lubarsch. gr. 8°. (VIII u. 92 S.) Geh. 1.20 M.

Englische Grammatik von Eduard Mätzner. Dritte Auflage. gr. 8°.
Erster Teil: Die Lehre vom Worte. (VIII u. 583 S.) . . . . . 11 M.
Zweiter Teil: Die Lehre von der Wort- und Satzfügung. Erste Hälfte. (VIII u. 541 S.) . . . . . 11 M.
Dritter Teil: Die Lehre von der Wort- und Satzfügung. Zweite Hälfte. (XX u. 652 S.) . . . . . 14 M.

Digitized by Google

J. Bielefeld's Verlag in Karlsruhe i. B.

Empfohlen v. hervorragend. Schulmännern.

Verlangen Sie gratis Prospekt mit Vorzugsbedingungen f. Lehrer.

Kron, Dr. R., Le Petit Parisien. Lectures et conversations franç. sur tous les sujets de la vie pratique. 10. éd. Lwdbd. M. 2.40.

— **En France.** (Seitenstück für weibliche Sprachbeflissene.) Lwdbd. M. 2.40.

— **Vocabulaire explicatif** du Petit Parisien et de En France. Lwdbd. M. 1.—.

— **Stoffe zu franz. Sprechübungen** üb. die Vorgänge u. Verhältnisse des wirkl. Lebens. Mit Wörterverzeichn. Lwbd. M. 1.20.

— **Guide épistolaire.** Anleitung zum Abfassen franz. Privat- u. Handelsbriefe. M. 2.—.

— **The Little Londoner.** A Concise Account of the Life and Ways of the English. 5. Ed. Lwdbd. M. 2.40.

— **English Daily Life.** (Seitenstück für weibl. Sprachbeflissene.) Lwdbd. M. 1.—.

Kron, A Vocabulary Explaining in Alphabetical Order and in Simple English the Text of The Little Londoner, and of English Daily Life. Lwdbd. M. 1.—.

— **Stoffe zu engl. Sprechübungen** über die Vorgänge u. Verhältnisse des wirkl. Lebens. Mit Wörterverzeichn. Lwbd. M. 1.20.

— **English Letter Writer.** Anleitung zum Abfassen engl. Privat- u. Handelsbr. M. 2.—.

Oréans, Dr. Karl, Die Leyguesche Reform d. franz. Syntax und Orthographie und ihre Berechtigung. M. —.60.

Plattner, Ph., Ausführl. Grammatik der französ. Sprache. Eine Darstellung des mod. franz. Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung d. Volkssprache. I. Teil: Grammatik f. d. Unterr., brosch. M. 4.80, geb. M. 5.20. II. Teil, I. Heft: Wörterbuch d. Schwierigk. der franz. Aussprache und Rechtschreib., brosch. M. 2.40, geb. M. 2.80. II. Teil, II. Heft: Das Verbum. (In Vorbereit.)

— **Lehrgang der franz. Sprache.** I. Teil, 14. Aufl., geb. M. 2.80. II. Teil, 6. Aufl., geb. M. 4.—.

— **Elementarbuch der franz. Sprache.** 5. Aufl., geb. M. 2.20.

— **Vorstufe** f. d. Elementarbuch der franz. Sprache. 4. Aufl. kart. M. —.30.

— **Kurzgef. Schulgrammatik d. franz. Sprache.** Mit einem Lese- und Übungsbuch. 3. Aufl., geb. M. 4.—.

— **Übungsbuch zur** (älteren vergriffenen) **franz. Schulgrammatik.** 2. Aufl., geb. M. 1.60.

— **Franz. Stilschule.** Ausgew. Abschnitte aus Schillers Geschichte des 30jähr. Krieges mit ausführl. Bemerkungen für die Übertragung in das Französische u. einer vergleichenden Zusammenstellung verschied. Übersetzungen. Lwdbd. M. 2.—.

Plattner, Anthologie d. Écoles. Sammlung franz. Gedichte f. die Schule in drei Teilen mit erklär. Anmerk., geb. I. Teil 80 Pf., II. Teil 80 Pf., III. Teil 80 Pf. Alle drei Teile in einen Band geb. M. 2.—.

Plattner, Ph., & Beaumier, J., Französ. Unterrichtswerk. I. Teil. Gramm. im Anschl. an die neuen Lehrpläne. 1. Heft. Formenlehre in tabellar. Übers., 2. Aufl., geb. M. —.95. 2. Heft. Syntax, geb. M. 1.10. II. Teil. Lese- u. Übungsbuch n. d. analyt. Methode mit Benützung der natürl. Anschauung. 1. Heft. 2. Aufl., geb. M. 1.30. 2. Heft. 2. Aufl., geb. M. 1.60. 3. Heft. geb. M. 1.25.

— **Lectures choisies.** Sujets faciles à reproduire, récits, esquisses, nouvelles, traits historiques, analyses et tableaux littér., causeries scientifiques. Avec annotat. allem. I. 1, II. 1, III. 1, kart. à M. —.50.

Schmidt, B., Précis de la Littérature franç. Lwdbd. M. 2.—.

Schweigel, Dr. M., English Spoken od. der engl. sprechende Geschäftsmann. Ein Konversationsbuch z. Gebrauch in kaufm. Schulen, beim Privat- u. Selbstunterricht, sowie ein Nachschlagebuch im prakt. Geschäftsleben. Mit Aussprachebezeichnung u. ausführl. Warenverzeichnis. Lwdbd. M. 2.50.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Soeben erschien:

Reform und Antireform

im

neusprachlichen Unterricht.

Von

Friedrich Baumann,

Oberlehrer am Gymnasium zu Torgau.

Abgedruckt aus der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen und durch Zusätze erheblich erweitert.

gr. 8°. (44 S.) Geh. 1 M.

R. Gaertner's Verlag, H. Heyfelder, Berlin SW.

Direktor Dr. **O. Ulbrich,** Französisches Unterrichtswerk.

Elementarbuch A und B.
Schulgrammatik
Übungsbuch

Vorstufe zum Elementarbuch
Kurzgefasste Schulgrammatik
Kurzgefasstes Übungsbuch.

Direktor Dr. **E. Wolter,** Französisches Unterrichtswerk.

Lehr- und Lesebuch. 2 Teile.
Frankreich. Geschichte, Land und Leute. 2 Teile.
I. Histoire et Biographies.
II. La France et les Français.

Sammlung franz. Gedichte
für höhere Schulen.
Herausgegeben von
Professor Dr. **F. J. Wershoven.**
geb. 1.60 M.
„Hilfsbuch" hierzu kart. 1 M.

Sammlung engl. Gedichte
für höhere Schulen.
Herausgegeben von
Dr. **O. Boensel** und Dr. **W. Fick.**
Mit Melodien-Anhang.
I. geb. 1. M. — II. geb. 1.50 M.

Lehrbuch
der
Englischen Sprache
von
Prof. Dr. **Fritz Tendering,**
Direktor des Realgymnasiums des Johanneums zu Hamburg.
Ausgabe **A, B** und **C.**

Readings on Shakespeare
illustrative of the poet's art, plots and characters.
Ein Lesebuch für höhere Schulen, insbes. Gymnasien, u. z. Selbststudium.
Von
Dr. **J. Hengesbach,**
Oberlehrer a. Kgl. Gymnasium z. Paderborn.
Geb. 2.40 M. **Wörterbuch** 0,90 M.

Prof. Dr. **G. Dubislav** und Prof. **P. Boek,** Englisches Unterrichtswerk.

Elementarbuch A und B (ohne u. mit Ausspr.)
Schulgrammatik
Übungsbuch

Lese- und Übungsbuch
Kurzgefasstes Lehr- und Übungsbuch. A und B.
Chambers's English History.

Schulbibliothek
französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit.
Herausgegeben von
Dr. **L. Bahlsen** und Dr. **J. Hengesbach.**
Bisher 84 Bändchen, u. a.:

Paris (Du Camp) | **En France** (Reclus)
London (Besant) | **England** (Escott).

Einheitlicher, nicht schwieriger Stil. — Interessante, geistvolle Darstellungsweise.
Prospekte mit ausführlichen Inhaltsangaben unberechnet.

La clef
de la conversation française.
Par
Louis Lagarde,
Professeur de français à Berlin, chargé des cours de conversation française à la „Kaiser Wilhelms-Akademie".
2. édition. Geb. 2 M.

Manual de Conversation scolaire.
Recueil de Termes techniques
pour
L'enseignement du français
par
Gustav Schmidt,
Prof. à l'Oberrealschule de Heidelberg.
Gebunden 1.20 M.

Manual of School-Conversation.
A Collection of Terms and Phrases, used in Teaching English,
by
Gustav Holzer,
Professor at the Heidelberg Oberrealschule.
Gebunden 1.80 M.

Digitized by Google

Sammlung

französischer und englischer Schriftsteller

mit deutschen Anmerkungen

herausgegeben von

Gustav Lücking und **Emil Hausknecht.**

Den Aufgaben entsprechend, die bei Begründung unserer „Sammlung“ der Lektüre im neusprachlichen Unterricht gestellt wurden, haben die Herausgeber bei der Auswahl der aufzunehmenden Schriften zunächst die klassische und historische Litteratur des französischen und englischen Volkes berücksichtigt, und in anerkannt vortrefflichen Ausgaben enthält die Sammlung einen Lesestoff, dessen reiche Fülle in dieser Richtung nur selten ein Bedürfnis unserer höheren Unterrichtsanstalten unbefriedigt lässt.

Für die Bearbeitung neuer, sowie neuer Auflagen der schon erschienenen Bände werden in Zukunft folgende Grundsätze gelten, die den Fortschritten auf dem Gebiete neusprachlicher Methodik Rechnung tragen:

1. Die Sprache der Anmerkungen, welche, von dem Texte gesondert, in einer besonders gehefteten Beilage jedem Bändchen beigegeben werden, ist deutsch.

2. Der Text wird nach den besten Autoritäten in der neuesten Orthographie gegeben. Kritische Bemerkungen werden nur ausnahmsweise und nur in den Fällen zugelassen, in denen die verschiedenen Ausgaben eines Schriftwerkes den Sinn wesentlich berührende Lesarten bieten.

3. Die Erklärung giebt in inhaltreicher Kürze diejenigen Bemerkungen, welche in grammatikalischer, logischer und sachlicher Hinsicht für das Verständnis notwendig sind, ohne dem lebendigen Wort des Lehrers vorzugreifen oder Eintrag zu tun. Sie benutzt nicht die Gelegenheit, sprachliche oder sachliche Erörterungen vorzubringen, sondern setzt das Allgemeine voraus oder überläfst dessen Erörterung systematischen Werken. Nur wo eine der Stelle eigentümliche Schwierigkeit vorliegt oder eine Eigenheit des Schriftstellers sich

zeigt, tritt eine sprachliche Bemerkung ein. Der Umfang derselben richtet sich nach dem Standpunkt der Klassen, für welche der Schriftsteller bestimmt ist. *„Auf jeder Stufe jedoch soll die Grammatik nur das Vehikel der Lektüre sein.“*

In den für die mittleren Klassen bestimmten Ausgaben soll ein besonderes Gewicht auf die Aussprache gelegt werden; für das Englische ist dabei die in dem „New English Dictionary“ der „Philological Society“ angegebene Aussprache massgebend.

Die Etymologie wird nur dann zugelassen, wenn sie das Verständnis des Bedeutungswandels eines Wortes wesentlich erleichtert, — vorausgesetzt, dass das Etymon einer dem Schüler bekannten Sprache angehört. Jedoch wird der Bedeutungswandel, ebenso wie die Synonymik, nur dann berücksichtigt, wenn ihre Herbeiziehung wirklich zu einem tieferen Verständnis der betreffenden Stelle beiträgt.

Die Hauptaufgabe der Schriftstellererklärung liegt in der möglichst gründlichen Erschliessung des geistigen und ethischen Gehaltes eines Schriftwerkes im ganzen sowie des Gedankenzusammenhanges der einzelnen Teile desselben mit der Hauptidee, dann auch in der Hervorkehrung der Eigenart des Schriftstellers in sprachlicher (grammatischer, lexikographischer, stilistischer, metrischer) und ästhetischer Hinsicht.

In Bezug auf die Realien beschränkt sich die Erklärung zwar auf die für das Verständnis der Stelle nötigen Andeutungen, giebt dieselben aber in möglichster Vollständigkeit, besonders in den Fällen, wo die Tatsachen nur aus schwerer zugänglichen Quellen zu schöpfen sind. Der Förderung des Verständnisses dienen gelegentlich Kartenskizzen und Bilder.

4. Blosse Citate werden möglichst vermieden. Auf eine bestimmte Grammatik wird nur ausnahmsweise in solchen Fällen hingewiesen, in denen dieselbe eine sprachliche Schwierigkeit prägnant erklärt.

5. Vor jedem Werke oder Schriftsteller wird in einer kurzen, der besseren Übersichtlichkeit wegen meist in verschiedene Abschnitte gesonderten Einleitung über die Lebensumstände und den Charakter des Schriftstellers, über die Zeit, in der er lebte, den damaligen Standpunkt von Kunst und Wissenschaft, das Objekt des Werkes selbst, den Kunstwert, den Stil, die Quellen, die Berührung desselben mit Schriftwerken anderer, dem Schüler bekannter Literaturen, besonders der deutschen, u. s. w. dasjenige zusammengestellt, was zum Verständnis der Eigenart des Autors sowie der Stellung desselben im Zusammenhang der Literaturgeschichte nötig erscheint. Dichterische Schriftwerke enthalten stets eine kurze, die Eigenheit des Dichters kennzeichnende metrische Angabe.

Besonders gehaltvollen Schriftwerken werden in der Regel kurzgefasste übersichtliche Gliederungen des Gedankeninhalts sowie über-

sichtlich zusammenfassende Hinweisungen auf besonders schöne Stellen, loci memoriales u. s. w., sowie ein Index der Anmerkungen beigegeben.

6. Ausser vollständigen Werken werden solche Auszüge gegeben, welche in sich abgeschlossene Bilder gewähren, den Durchblick durch das ganze Schriftwerk erleichtern und dabei doch die Eigenart des Schriftstellers oder Schriftwerkes völlig veranschaulichen. Auch sind Zusammenstellungen inhaltlich verwandter, verschiedenen Autoren entnommener Abhandlungen, Reden u. s. w. nicht ausgeschlossen.

Für eine allen Anforderungen entsprechende äussere Ausstattung werden wir Sorge tragen. Grösse und Deutlichkeit der Schrift, Stärke des Durchschusses, Güte des Papiers, vergrössertes Format und endlich ein haltbarer Einband werden die Bändchen auch in Hinsicht auf das Äussere zur Verbreitung in den Schulen durchaus geeignet erscheinen lassen.

Wenn unsere Sammlung französischer und englischer Schriftsteller als die erste in Deutschland bestrebt gewesen ist, einem wahrhaft wissenschaftlichen Unterricht in den neueren Sprachen Bahn zu brechen, so soll sie diesem Zweck auch ferner dienen. Wieweit es gelungen ist, in diesem Streben allen Anforderungen gerecht zu werden, davon wollen die Herren Fachlehrer sich durch eigene Prüfung freundlichst überzeugen, zu welchem Zwecke wir Freiexemplare gern zur Verfügung stellen, die Sie gefl. nach umstehendem Verzeichnis verlangen wollen.

Berlin SW., 94 Zimmerstrafse, April 1902.

Weidmannsche Buchhandlung.

In gleichem Verlage erschienen ferner:

Les Poètes français.

Recueil

de

Poésies françaises

par

E. Pfundheller.

In Leinenband mit Goldschnitt.
Preis 2.50 M.

Words from the Poets.

A Selection

of

English Poetry

by

Dr. Emil Pfundheller.

Zweite Auflage.

In Leinenband mit Goldschnitt.
Preis 2.50 M.

Nach den neuen Grundsätzen bearbeitet und in neuer Ausstattung liegen bis jetzt vor:

Baker, History of the English People. Im Auszuge herausgegeben und erklärt von Dr. **Heinr. Loewe.** Text und Kommentar. 8°. (VIII u. 180 S.) In Leinwand geb. 1 M. 80 Pf.

Duchassing, Récits d'Histoire de France. Im Auszuge herausgegeben und erklärt von Dr. **Heinr. Loewe.** Text und Kommentar. 8°. (VIII u. 208 S.) In Leinwand geb. 2 M.

Longfellow, Evangeline. A Tale of Acadie. Für den Schulgebrauch erklärt von Dr. **Otto E. A. Dickmann,** Direktor der Ober-Realschule zu Köln. Vierte Auflage. 8°. (Text 98 S., Kommentar 28 S.) In Leinw. geb. 1 M. 30 Pf.

Macaulay, Lord Clive. Erklärt von Dr. **K. Röddeker.** Dritte Auflage. Mit Karte. 8°. (Text VII u. 112 S., Kommentar 63 S.) In Leinwand geb. . . 1 M. 80 Pf.

— **History of England.** Erklärt von Dr. **F. Meffert.** Erstes Heft. Erstes Kapitel: Die Zeit bis zur Restauration im Jahre 1660. Dritte Aufl. (Text VIII u. 125 S., Kommentar 32 S.) In Leinwand geb. . . . . 1 M. 60 Pf.

Molière, Le Misanthrope. Erklärt von Dr. **H. Fritsche,** vorm. Direktor der Friedrich Wilhlms-Schule zu Stettin. Zweite sorgfältig durchgesehene Auflage. 8°. (Text 142 S., Kommentar 66 S.) In Leinwand geb. . . . . 2 M.

— **L'Avare.** Erklärt von Dr. **H. Fritsche,** vorm. Direktor der Friedrich Wilhelms-Schule zu Stettin. Zweite verbesserte Aufl. (Text 152 S., Kommentar 62 S.) In Leinwand geb. . 2 M.

— **Les Femmes savantes.** Erklärt von Dr. **H. Fritsche,** vorm. Direktor der Friedrich Wilhelms-Schule zu Stettin. Zweite verbesserte Auflage. 8°. (Text 116 S., Kommentar 63 S.) In Leinwand geb. . . . . 1 M. 70 Pf.

Scott, The Lady of the Lake. Erklärt von Dr. **Heinr. Loewe.** Zweite Auflage. Text und Kommentar. 8°. (263 S.) In Leinwand geb. . . . . 2 M. 20 Pf.

Digitized by Google

Ausführliches Verzeichnis der Sammlung.

A. Französische Schriftsteller.

		M.	Pf.
I	**Arago,** James Watt. Erklärt von **F. J. Wershoven**	—	50
I	— Notices biographiques. Erkl. v. **M. Keuffer, A. Dronke** u. **F. W. Röhr.** I. Monge	—	50
	II. Histoire de Ma Jeunesse	—	50
	III. Fresnel, Malus	—	50
II	**Barante,** Histoire de Jeanne Darc. Erklärt von **F. Hummel.** Mit 2 Karten	1.	—
I	**Barthélemy,** Voyage du Jeune Anacharsis en Grèce. Erkl. v. **W. Kühne**	1.	—
I	**Béranger,** Auswahl seiner Lieder. Erklärt von **L. W. Hasper**	—	50
I	— Auswahl aus seinen Chansons. Erklärt von **A. Kühne.** 2. Aufl.	1.	—
I	**Boileau,** Épîtres. Erklärt von **F. Thümen**	—	50
I	— L'Art poétique. Erklärt von **F. Schwalbach.** 2. Auflage	—	50
I	— Le Lutrin. Erklärt von **F. Thümen**	—	50
I	**Bossuet,** Oraisons funèbres. Erklärt von **E. Pfundheller**	1.	—
I	**Buffon,** Morceaux choisis. Erklärt von **P. Wossidlo**	—	50
I	**Chateaubriand,** Itinéraire de Paris à Jérusalem. Erklärt von **W. Kühne.** 3. Auflage	1.	—
I	**Chénier,** Poésies. Erklärt von **H. Bihler**	—	50
I	**Condorcet,** Notices biographiques (Eloges). Linné, Jussieu, Haller. Erklärt von **A. Dronke** und **F. W. Röhr**	—	50
I	**Corneille,** Horace. Erklärt von **F. Strehlke**	—	50
I	— Cinna. Erklärt von **F. Strehlke**	—	50
I	— Polyeucte. Erklärt von **F. Strehlke**	—	50
I	**Cuvier,** Discours sur les révolutions de la surface du globe. Erklärt von **P. Wossidlo**	1.	—
I	**Delavigne,** Les Enfants d'Édouard. Erklärt von **R. Holzapfel**	1.	—
I	— Louis XI. Erklärt von **K. Graeser**	—	50
I	— L'École des Vieillards. Erklärt von **R. Holzapfel**	—	50
II	**Depping,** Histoire des Expéditions maritimes des Normands. Erklärt von **H. Foss**	—	50
I	**Descartes,** Discours de la Méthode. Erklärt von **F. C. Schwalbach**	—	50
II	**Duchassing,** Récits d'histoire de France. Erkl. von **H. Loewe.** geb.	2.	—
II	**Duruy,** Histoire de France. Erklärt von **F. Koldewey.** I. Die Hugenottenkriege 1559—1598	1.	—
	II. Altertum und frühestes Mittelalter	1.	—
II	**Fénelon,** Aventures de Télémaque. Erklärt von **H. Vockeradt.** I. Livre 1—8	1.	—
	II. Livre 9—16	1.	—
II	**Ferry,** Scènes de la vie sauvage au Mexique. Erklärt von **H. Wingerath.** I. Le Pêcheur de perles	—	50
	II. Une Guerre en Sonora	—	50
II	**Florian,** Don Quichotte de la Manche. Erklärt von **A. Kühne.** I.	1.	—
	— ——— ——— ——— — II.	1.	—
II	**Friedrich der Grosse,** Histoire de Mon Temps. Erklärt von **W. Knörich.** I. Der erste schlesische Krieg	*vergriffen*	
	II. Der zweite schlesische Krieg	1.	—
I	**Guizot,** Histoire de Charles I. Erkl. von **B. Graeser.** I. Buch 1—4	1.	50
	— ——— ——— ——— II. Buch 5—8	1.	50
I	— Histoire de la République d'Angleterre et d'Oliver Cromwell. Erklärt von **B. Graeser.** I. Buch 1—4	1.	50
	— ——— ——— ——— II. Buch 5—8	1.	50

* **Zur Erleichterung der Auswahl haben wir den Grad der Schwierigkeit durch I und II bezeichnet; I bedeutet die schwierigeren, II die leichteren Schriften.**

		M.	Pf.
I	**Guizot,** Histoire du Protectorat de Richard Cromwell. Erklärt von **B. Graeser.**		
	I. Buch 1 und 2	1.	50
	II. Buch 3 und 4	1.	50
I	— Histoire de la Civilisation en Europe. Erklärt von **H. Lambeck.**		
	I. Leçon 1—6	1.	50
	II. Leçon 7—14	1.	50
I	— Washington. Erklärt von **A. Haase**	—	50
II	**La Fontaine,** Fables. Erklärt von **E. O. Lubarsch.** I. Buch 1—3	1.	—
	——— II. Buch 4—6	1.	—
	——— III. Buch 7—9	1.	—
	——— IV. Buch 10—12 nebst Philémon et Baucis	1.	—
I	**Lamartine,** Voyage en Orient. Erklärt von **A. Korell.** I.	1.	50
	— ——— ——— II.	1.	50
I	**Lanfrey,** Histoire de Napoléon I. Rupture avec la Prusse. Entrevue de Tilsit. (1803—1807.) Erklärt von **F. Ramsler.** 3. Auflage	1.	50
II	**Maistre,** La Jeune Sibérienne. Erklärt von **O. Dickmann**	—	50
II	— Les Prisonniers du Caucase und le Lépreux de la Cité d'Aoste. Erklärt von **O. Dickmann**	—	50
II	**Mélesville et Hestienne,** La Berline de l'émigré. Erklärt von **H. A. Müller**	—	50
II	**Mérimée,** Colomba. Erklärt von **O. Schmager.** 2. Auflage. geb.	1.	60
II	**Michaud,** Histoire de la Première Croisade. Erklärt von **F. Lamprecht.** 2. Auflage. Mit Karte	1.	50
II	— Histoire de la Troisième Croisade. Erklärt von **H. Vockeradt**	1.	50
I	**Michelet,** Auszug aus L'Oiseau, la Mer und l'Insecte. Erklärt von **O. Schulze**	—	50
I	**Mirabeau,** Ausgewählte Reden. Erklärt von **H. Fritsche.**		
	I. Reden aus dem Jahre 1789. 3. Auflage	1.	—
	II. Reden aus der ersten Hälfte des Jahres 1790	1.	—
	III. Reden aus der Zeit vom Juni 1790 bis April 1791	1.	—
I	**Molière,** Le Misanthrope. Erklärt von **K. Brunnemann**	—	50
I	— Le Misanthrope. Erklärt von **H. Fritsche** 2. Aufl. geb.	2.	—
I	— Le Tartufe. Erklärt von **K. Brunnemann**	—	50
I	— Le Tartufe. Erklärt von **H. Fritsche.**	1.	—
I	— L'Avare. Erklärt von **H. Fritsche** 2. Aufl. geb.	2.	—
I	— Le Bourgeois gentilhomme. Erklärt von **K. Brunnemann**	—	50
I	— Le Bourgeois gentilhomme. Erklärt von **H. Fritsche.**	1.	—
I	— Les Précieuses ridicules. Erklärt von **K. Brunnemann**	—	50
I	— Les Précieuses ridicules. Erklärt von **H. Fritsche.**	*vergriffen*	
I	— Les Femmes savantes. Erklärt von **K. Brunnemann**	—	50
I	— Les Femmes savantes. Erkl. von **H. Fritsche.** 2. Aufl. geb.	1.	70
I	— Les Fâcheux. Erklärt von **H. Fritsche**	—	50
I	**Montesquieu,** Grandeur et Décadence des Romains. Erklärt von **G. Erzgraeber.** 2. Auflage	1.	50
I	— Lettres persanes. Erklärt von **R. Mollweide**	—	50
I	**Pascal,** Les Provinciales. Erklärt von **A. Haase**	1.	50
I	— Pensées. Erklärt von **R. Holzapfel**	1.	50
II	**Picard,** Un Jeu de la fortune ou les Marionnettes. Erklärt von **Th. B. A. Klotzsch**	—	50
I	**Ponsard,** Lucrèce. Erklärt von **H. Rehrmann**	—	50
I	— L'Honneur et l'Argent. Erklärt von **A. Lundehn**	—	50
I	**Racine,** Iphigénie. Erklärt von **E. Doehler**	1.	—
I	— Britannicus. Erklärt von **E. Franke**	1.	—
I	— Phèdre. Erklärt von **H. Kirschstein**	1.	—
I	— — Erklärt von **E. Doehler**	1.	—
I	— Mithridate. Erklärt von **E. Doehler**	1.	—

		M.	Pf.
II	**Rollin,** Histoire d'Alexandre le Grand. Erklärt von **O. Collmann.** 2. Auflage	1.	50
II	**Saint-Pierre,** Paul et Virginie und La Chaumière indienne. Erklärt von **A. Kühne**	1.	—
II	**Sand,** La Mare au diable. Erklärt von **K. Sachs**	1.	—
II	**Sandeau,** Mademoiselle de la Seiglière. 2. Auflage. Erklärt von **K. Kaphengst.** geb.	1.	80
II	**Scribe,** Bertrand et Raton ou l'Art de conspirer. Erklärt von **O. Dickmann**	1.	—
II	— Le Verre d'eau. Erklärt von **Th. B. A. Klotzsch**	1.	—
II	**Scribe et Legouvé,** Les Doigts de fée. Erklärt von **P. Tönnies**	1.	—
II	**Sedaine,** Le Philosophe sans le savoir. Erklärt von **M. Gisi**	—	50
I	**Ségur,** Histoire de Napoléon Ier et de la Grande Armée pendant l'année 1812. Erklärt von **H. Lambeck** und **B. Schmitz.**		
	I. Buch 1—4. 2. Auflage. Mit Karte	1.	—
	II. Buch 5—7. Mit Karte	1.	—
	III. Buch 8 u. 9. Mit 2 Karten	1.	—
	IV Buch 10—12. Mit 2 Karten	1.	—
II	**Souvestre,** Au Coin du feu. Erkl. v. **A. Göth.** I. 3. Aufl. v. **G. Lücking**	1.	—
II	— ——— ——— II. 2. Aufl.	1.	—
II	— Les Derniers Paysans. Erklärt von **J. Schirmer.**		
	I. Le Kacouss de l'Armor. La Groac'h	—	50
	II. Les Boisiers. La Fileuse	—	50
	III. La Niole Blanche. Les Bryérons. Chasse aux trésors	—	50
II	— L'Éclusier de l'Ouest. Erklärt von **J. Schirmer**	—	50
I	**Staël,** Corinne ou l'Italie. Erklärt von **W. Knörich.** I.	1.	—
	— ——— ——— II.	1.	—
II	**Thiers,** Ägyptische Expedition der Franzosen 1789—1801. Erklärt von **F. Koldewey.** 4. Auflage. Mit 2 Karten. geb.	2.	—
II	— Marengo und Hohenlinden. Erklärt von **F. Schieferdecker.** Mit 2 Karten	1.	50
I	**Touche,** Iphigénie en Tauride. Erklärt von **A. Lundehn**	—	50
I	**Villemain,** Histoire de Cromwell. Erklärt von **K. Graeser.** II.	1.	—
II	**Voltaire,** Histoire de Charles XII. Erklärt von **E. Pfundheller.** 4. Auflage. Mit 2 Karten. geb.	2.	—
I	— Siècle de Louis XIV. Erklärt von **E. Pfundheller.** I. 2. Aufl.	1.	50
II	— ——— ——— ——— II.	1.	50
I	— Histoire de Jenni. Erklärt von **E. v. Sallwürk**	—	50
I	— Poésies philosophiques. Erklärt von **E. v. Sallwürk**	—	50
I	— Sémiramis. Erklärt von **E. v. Sallwürk**	1.	—
I	— Mérope. Erklärt von **E. v. Sallwürk**	1.	—
I	— Zaïre. Erklärt von **E. v. Sallwürk**	1.	—
I	— Alzire. Erklärt von **E. v. Sallwürk**	1.	—
I	— Mahomet. Erklärt von **K. Sachs**	1.	—

B. Englische Schriftsteller.

I	**Baker,** History of the English People. Erkl. v. **H. Loewe.** geb.	1.	80
I	**Byron,** The Prisoner of Chillon. Erkl. von **F. Fischer.** 2. Aufl.	—	50
I	— Childe Harold's Pilgrimage. Erklärt von **A. Mommsen**	1.	50
I	**Campbell,** The Pleasures of Hope and other Poems. Erklärt von **C. Balzer**	—	50
I	**Dickens,** A Christmas Carol in Prose. Erklärt von **F. Fischer.** 3. Auflage	1.	—
I	— The Cricket on the Hearth. Erklärt von **F. Fischer.** 2. Aufl.	1.	—
I	— Sketches. Erklärt von **G. Erzgraeber**	1.	—

		M.	Pf.
I	**Goldsmith,** The Vicar of Wakefield. Erklärt von **Th. Wolff.** 2. Aufl.	1.	—
I	— Poems. (The Traveller, the Deserted Village). Erklärt von **Th. Wolff**	—	50
I	**Hughes,** Tom Brown's School Days. Erklärt von **P. Pfeffer**	1.	50
I	**Hume,** History of England. Erklärt von **O. Petri.** I. (bis 1216)	1.	50
	— II. (1216—1547)	1.	50
	— III. (1547—1689)	1.	50
I	**Johnson,** Lives of the English Poets. Erkl. v. **K. Boeddeker.** I. Cowley	—	50
	— II. Milton	—	50
II	**Irving,** The Life and Voyages of Chr. Columbus. Erklärt von **E. Schridde.** 2. Auflage	1.	50
II	— Bracebridge Hall. Erklärt von **C. Th. Lion.** I.	1.	50
	— II.	1.	50
I	— The Sketch Book. Erklärt von **E. Pfundheller** I. 2. Auflage	1.	50
	— II.	1.	50
II	**Lamb,** Tales from Shakespeare. Erklärt von **L. Riechelmann** und **G. Lücking.** I. 2. Auflage	1.	50
II	— II. 2. Auflage	1.	50
I	**Longfellow,** Evangeline. Erklärt von **O. Dickmann.** 4. Aufl. geb.	1.	30
I	**Macaulay,** Lord Clive. Erklärt von **K. Boeddeker.** 3. Auflage. Mit Karte, geb.	1.	80
I	— Warren Hastings Erkl. von **K. Boeddeker.** 2. Aufl. Mit Karte	1.	50
I	— History of England. Erklärt von **F. Meffert.**		
	I. Bis zur Restauration 1660. 3. Auflage. geb.	1.	60
	II. Die Regierung Karls II. (1660—1685)	1.	—
	III. England im Jahre 1685	1.	—
I	— Oliver Goldsmith. Samuel Johnson. Erklärt von **K. Bindel**	1.	—
I	— John Milton. Erklärt von **K. Bindel**	1.	—
I	— Life and Writings of Addison. Erklärt von **K. Bindel**	1.	—
I	**Montagu,** Letters of Lady Mary Wortley Montagu. Erklärt von **H. Lambeck**	1.	—
I	**Parlamentsreden, Englische.** Erklärt von **L. Türkheim**	1.	50
II	**Robertson,** The History of the Reign of the Emperor Charles V. Erklärt von **O. Hoelscher.** I.	1.	—
	— II.	1.	—
II	— The History of Scotland. Erklärt von **E. Grube.** I.	1.	—
	II.	1.	—
II	**Scott,** Tales of a Grandfather (History of Scotland). Erklärt von **E. Pfundheller.** 4. Auflage	1.	50
	Dazu Wörterbuch von Pfundheller	—	50
II	— The Lay of the Last Minstrel. Erklärt von **W. Henkel**	1.	50
II	— The Lady of the Lake. Erklärt von **H. Loewe.** 2. Aufl. geb.	2.	20
II	— Ivanhoe. Erklärt von **H. Loewe.** I.	1.	50
	— II.	1.	50
I	— Marmion. A Tale of Floddenfield. Erklärt von **K. Sachs**	1.	50
I	**Shakespeare,** Coriolanus. Erklärt von **A. Schmidt**	1.	—
I	— The Merchant of Venice. Erklärt von **H. Fritsche**	*vergriffen*	
I	— Henry V. Erklärt von **W. Wagner**	1.	—
I	— King Lear. Erklärt von **A. Schmidt**	1.	—
I	— Hamlet. Erklärt von **H. Fritsche**	1.	—
I	— The Tempest. Erklärt von **L. Riechelmann**	1.	—
I	— Julius Caesar. Erklärt von **A. Schmidt**	*vergriffen*	
II	**Smollett,** The History of England from the Revolution to the Death of George II. (1701—1748.) Erklärt von **R. Wilcke**	1.	—
II	**Southey,** The Life of Nelson. Erklärt von **O. Ritter.** Mit Karte	1.	—
I	**Spectator, The.** (Auswahl.) Erklärt von **E. Schridde.** I.	1.	—
	II.	1.	—

Druck von G. Bernstein in Berlin.

Digitized by Google

Lehrer, der nach gleichem Recht verfährt wie Sie, Ihnen Ihre Arbeit zurückgeben und Sie auffordern, sie zu verbessern. Sie werden sich dann sagen müssen, daß Sie sich mehr Mühe geben müssen, wenn Sie Ihre Arbeit nicht zurückbekommen wollen.

Ich wünsche Ihnen gute Besserung.

Ihr Lehrer

Dr. Hermann Lietzmann.

Lehrer Dr. Lietzmann an Gymnasiast Hannibal:

Berlin, den 15. Juni 1914.

Sehr geehrter Herr Hannibal!

Ihre Arbeit ist mir zurückgegeben worden, weil sie nicht sauber geschrieben ist. Ich bitte Sie, sie mir noch einmal sauber geschrieben zurückzugeben.

Hochachtungsvoll

Dr. Hermann Lietzmann.

Lehrer Dr. Lietzmann an Gymnasiast Hannibal:

Berlin, den 15. Juni 1914.

Sehr geehrter Herr Hannibal!

Ihre Arbeit ist mir zurückgegeben worden, weil sie nicht sauber geschrieben ist. Ich bitte Sie, sie mir noch einmal sauber geschrieben zurückzugeben.

Hochachtungsvoll

Dr. Hermann Lietzmann.

Inhalt.

Koschwitz, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. I. 1
Kaluza, H. Sweet's Stellung zur sogenannten Reformmethode. I. 17
Thurau, Victor Hugo als Dichter für Haus und Schule 29
Graz, Zur Schullektüre 41
Delmer, Australian Universities and Modern Language Teaching 46
Lescœur, La Division et l'Organisation du territoire français. Introduction 50
Baumann, Darf man im französischen Unterricht von Genitiven und Dativen sprechen? 56

Mitteilungen.

Koschwitz, Zwei Erlasse des französischen Kultusministers . . 65
Scharff, Le Congrès International de l'Enseignement moyen à Bruxelles (14.—18. Sept. 1901) 69
Koschwitz, Versammlung deutscher Philologen zu Strassburg i. E. 80
— Deutscher Neuphilologentag 83
— Bremer Neuphilologenverein 86
Neuphilologen an der Frankfurter Handelsakademie 87

Literaturberichte und Anzeigen.

Koschwitz, K. Bädeker, Die Riviera, das südöstliche Frankreich, Korsika 89
L. S. C., Ph. Rossmann, Ein Studienaufenthalt in Paris 89
Mahrenholtz, Schneegans, Molière 91
Charpin, Nikolaus Welter, Theodor Aubanel 98
Kaluza, A. Conan Doyle, The War in South Africa. Its Cause and Conduct 100
M. Förster, The Australasian Atlas 101
Kaluza, The Unit Library, eine englische Reclambibliothek . . 103
Graz, Rudyard Kipling. Vier Erzählungen. Für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von Dr. J. Ellinger 104

Zeitschriftenschau.

Monatschrift für höhere Schulen 107
Zeitschrift für das Gymnasialwesen 110
Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 111
Pädagogisches Archiv 111
Mädchenschule 111
Unterricht 111
Zeitschrift für weibliche Bildung 112
Literaturblatt für germanische und romanische Philologie . . . 112
Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 112
La Parole 113
The Modern Language Quarterly 114
The Journal of Education 116
Beiblatt zur Anglia 116

Für die Anzeigen verantwortlich die Weidmannsche Buchhandlung in Berlin.
Druck d. Zeitschrift: Fr. Stollberg, Mersebur[illegible]schlages: Albert Damcke, Berlin-Schöneberg.
[illegible]
d. Mersebur[illegible]M. 28. 36

Erster Band

Zweites Heft

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht

Herausgegeben von
M. KALUZA,
E. KOSCHWITZ,
G. THURAU,
in Königsberg i. Pr.

BERLIN 1902
Weidmannsche Buchhandlung.

Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität.

II. Charakteristik des Reformertums.

Es wäre überflüssig, das methodische Ideal der Reformer hier in Ausführlichkeit darzulegen. Seine Anhänger haben eine so reichhaltige Litteratur zu stande gebracht, dass Breymann ihr (und der ihrer Gegner) die beiden früher genannten Bibliographien widmen konnte, und nichts ist versäumt worden, um der gesamten pädagogisch interessierten Menschheit das neue Evangelium zu verkünden. Auf jedem Heftumschlage des *Maître phonétique* (über den man meine Betrachtungen in der *Zeitschr. f. franz. Sprache und Litteratur* XXI², 174 ff. vergleiche) und neuerdings im Vorworte oder im Anhange jeder Broschüre eines Anhängers der phonetischen d. i. reformerischen Genossenschaft (*Association phonétique*) erscheint das Reformprogramm, dessen sechs Leitsätze, die den Extrakt des dreissigjährigen Nachdenkens der Reformanhänger bringen, folgendermassen lauten:

1. Ce qu'il faut étudier d'abord dans une langue étrangère, ce n'est pas le langage plus ou moins archaïque de la littérature, mais le langage parlé de tous les jours.

2. Le premier soin du maître doit être de rendre parfaitement familiers aux élèves les *sons* de la langue étrangère. Dans ce but il se servira d'une transcription phonétique, qui sera employée à l'exclusion de l'orthographe traditionelle pendant la première partie du cours.

3. En second lieu, le maître fera étudier les *phrases* et les tournures idiomatiques les plus usuelles de la langue étrangère. Pour cela il fera étudier des textes suivis, dialogues, descriptions et récits, aussi faciles, aussi naturels et aussi intéressants que possible.

4. Il enseignera d'abord la grammaire inductivement, comme corollaire et généralisation des faits observés pendant la lecture; une étude plus systématique sera réservée pour la fin.

5. Autant que possible, il rattachera les expressions de la langue étrangère directement aux idées ou à d'autres expressions de la même

Digitized by Google

langue, non à celles de la langue maternelle. Toutes les fois qu'il le pourra, il remplacera donc la traduction par des leçons de choses, des leçons sur des images et des explications données dans la langue étrangère.

6. Quand plus tard il donnera aux élèves des devoirs écrits à faire, ce seront d'abord des reproductions de textes déjà lus et expliqués, puis de récits faits par lui-même de vive voix; ensuite viendront les rédactions libres; les versions et les thèmes seront gardés pour la fin.

Und nachdem Jahrzehnte lang zunächst vorwiegend immer wieder dasselbe sagende theoretische Erörterungen, dann häufiger auch die Darlegungen praktischer Versuche und Schulbücher im Sinne der Reform den buchhändlerischen Markt in ungeahnter Weise überschwemmten, haben zuletzt P. Passy und Laudenbach in ihren Preisschriften *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes,* Paris 1898, auf der ausgedehnten früheren, meist deutschen Litteratur fussend, das pädagogische Ideal der Reform wohl am einschmeichelndsten vorgeführt.

Weniger ausgedehnt als die reformfreundliche Litteratur ist die kritische, gegnerische Litteratur geblieben, die, nachdem sie eine Zeit lang zurückgetreten war, in neuerer Zeit an Umfang, Energie und Gründlichkeit ungemein zugenommen hat. Die Schriften Delobel's (*De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes,* Paris 1898), Wehrmann's (*Wider die Methodenkünstelei im neusprachlichen Unterricht,* Kreuznach 1899), P. Scharff's (*La Question de l'Enseignement des langues étrangères,* Tournai 1901), Winkler's (*Hat die analytisch-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt?* M. Ostrau), Wohlfeil's (*Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode,* Frankf. a. M. 1901), Gerschmann's (*a. a. O.*) u. a., die den oben genannten Broschüren gegenüberzustellen sind, und die, getragen von hervorragender Sachkenntnis, das Gebäude der Reform zertrümmern, gehören samt und sonders der neuesten Zeit an. Auch ist die von Wolfromm, *Revue de l'enseignement des langues vivantes,* 1902, S. 67 angestellte richtige Beobachtung wohl zu erwägen, dass die lebhaftesten Gegner dem Reformertume aus dem Kreise seiner ehemaligen Anhänger entstehen. Mit leicht erkennbarer Resignation bestätigt W. Vietor in den *Neueren Sprachen* X, 60, dass in dem gelobten Lande der Reform, in Hessen-Nassau, in Wiesbaden, Cassel, Frankfurt a. M. die Abschaffung der Reformschulbücher reissende Fortschritte mache. Und seit zwei Jahren sieht man das bedeutungsvolle Schauspiel, dass vormals viel gefeierte Führer und Förderer des

Digitized by Google

Reformertums vor den Folgen des eigenen Werkes zurückschaudern. Sweet weist neuerdings die Gemeinschaft mit einem wesentlichen Teile des Programmes der Reform weit von sich ab (vergl. Kaluza, o. S. 17 ff.) und wird dies bei weiterem Nachdenken gewiss noch mehr thun, und selbst Vietor, der „Vater der Reform" und deren unentwegter Verfechter, fürchtet von dem eigenen Werke verschlungen zu werden. In einem Nachtrage zu Walter's *Reform des neusprachlichen Unterrichts etc.* besorgt er mit Recht von den Bestrebungen des konsequenten Reformertums, die Ausbildung der neusprachlichen Lehrer könne den Universitäten entzogen werden, und in den *Neueren Sprachen* X, 6. Anm. lässt er die Befürchtung durchblicken, das historische Fachstudium, dem Reformer wie Wendt nur noch die letzten beiden Studiensemester übrig lassen wollen, werde allmählich ganz verschwinden, als unnütz über Bord geworfen werden, und legt er durch das Aussprechen der Hoffnung, dieser Zustand werde nimmer eintreten, gegen diese Entwickelung einen schwachen Protest ein. In gewissem Sinne gehören auch wir zu den Bekehrten. Ich habe zwar niemals die sanguinischen Hoffnungen und Anschauungen der Reformführer geteilt (vergl. meine Betrachtungen im *Litbl. für germ. u. roman. Philologie* 1894, Sp. 130 f.). Ihre Methode war mir in ihrem Wesen und Wirkungen ja besser bekannt als wohl den meisten derer, die sie als etwas ganz Neues in den Schulunterricht eingeführt haben wollten. Als Gymnasiast sass ich mit Sprösslingen deutscher und polnischer Adelsfamilien auf der Schulbank, die ihr Französisch durch Bonnen gelernt hatten, und konnte ich sehen, wie diese wohl einer flüchtigen Konversation fähig, aber ausser Stande waren, dieselben Extemporalien zu bewältigen, die den andern Knaben nicht allzu grosse Schwierigkeit machten. Der Stolz auf ihre eingebildete praktische Sprachkenntnis hatte sie gehindert, dem grammatischen Unterrichte die gebührende Aufmerksamkeit zuzuwenden, und die Folge davon war eine schauderhafte Unsicherheit in Orthographie, Formenlehre und Syntax. In spätern Jahren konnte ich häufig die Ergebnisse der „neuen" Methode (noch ehe Reformer existierten) an höheren Töchtern beobachten, die es in deutschen oder ausländischen Pensionaten und mit Hilfe ausländischer Lehrerinnen zu ziemlich weitgehender Sprachfertigkeit zu bringen, aber ein nichts weniger als grammatisch korrektes Deutsch-Französisch zu schreiben pflegen. Selbst die

Digitized by Google

Anwendung der Reformmethode im Massenunterrichte von Knaben hatte ich noch vor ihrer allgemeineren Neuverwendung Gelegenheit, auf einer Strassburger Realschule in ihren Wirkungen kennen zu lernen. Dort wurde auch nach der Annexion von Elsasser Lehrern das Französische in den Unterklassen (Vorschulklassen) mit Hilfe von imitativer Methode und von Anschauungsunterricht beigebracht, wurde die Grammatik mit reformerischer Geringschätzung behandelt und in den französischen Lektürestunden nicht übersetzt, sondern nur der Inhalt des Gelesenen französisch abgefragt. Körperlich gediehen die Knaben dabei derart, wie ich es anderwärts nie mehr gesehen habe; aber noch heute gedenke ich schaudernd der erzielten geistigen Resultate. Trotz alledem brachte ich der Reformbewegung, die anfangs einen idealen Flug nahm, mit Recht gegen manche Missbräuche protestierte, manche Vernachlässigung wett machen wollte, volle Sympathie entgegen. Aber die späteren Entwickelungen des Reformertums, seine Einseitigkeiten, Ausschreitungen, sein sich immer mehr ausprägender Utilitarismus, ja Mercantilismus, sein der Wissenschaft feindlicher Standpunkt änderten meine Anschauungen. Und als ich mich in Marburg, an der Quelle, dann endgiltig überzeugte, dass die Dürftigkeit der von der Reform erreichten Ergebnisse mit den gegebenen Verheissungen und dem erhobenen Lärm ausser allem Verhältnis stand, als ich wahrnahm, dass die Reformschüler im Durchschnitt selbst nur wenig von den an ihnen ausgeübten Methodenkünsten erbaut waren, dass unter den Führern der Reformbewegung der alte Idealismus vielfach verschwunden, manche von ihnen an den von ihnen vertretenen Anschauungen längst irre geworden waren und sich nur scheuten, den begangenen Irrtum einzugestehen, während andere sich gewissermassen dadurch betäubten, dass sie sich in immer extremere Anschauungen verstiegen, — da war die Sache der Reformer auch für mich entschieden, und ich finde es ganz natürlich, dass, nachdem die Probe gemacht und nicht bestanden ist, auch bei andern die Abwendung von der Reform mit jedem Tage zunimmt.

Es ist immer verhältnismässig leicht, nachdem eine Entwicklung an ihr beabsichtigtes oder unbeabsichtigtes Endziel gelangt ist, festzustellen, warum diese Entwicklung gerade den oder jenen Weg genommen hat. So ist es gegenwärtig unschwer nachzuweisen, warum die Reform, deren endgiltiger Zusammen-

Digitized by Google

bruch zunächst in Deutschland kaum noch eine Frage der Zeit ist, gescheitert ist und scheitern musste. Man braucht nur die charakteristischen Eigenschaften des Reformertums aufzuzählen, um die Ursachen seiner Misserfolge zu erkennen.

Wir haben bereits früher (o. S. 13 ff.) darauf hingewiesen, dass die Reformbewegung nichts weiter ist, als eine Reaktion des ehemaligen Sprachmeistertums gegen die mehr philologische Unterrichtsmethode, die erfreulicher Weise in den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts um sich gegriffen hatte. Mit dem alten Sprachmeistertum verbindet das neue Reformertum das ausschliessliche Sinnen auf Beibringung von Sprechfertigkeit, die Geringschätzung der Grammatik und das vollständige Übersehen dessen, dass auf den Schulen auch dem neusprachlichen Unterrichte die Aufgabe zufällt, die geistigen Kräfte der Schüler zu steigern und sie für die schwierigeren, eine intensivere Bethätigung des Denkens erheischenden Lagen des Lebens auszurüsten. Die blosse, durch Nachahmung und unbewusste Aneignung erworbene Sprechfertigkeit ist kein Beweis höherer geistiger Bildung; andernfalls müssten die vielsprachigen Oberkellner und Pförtner der schweizerischen und italienischen Hotels zu den höchst Gebildeten aller Völker gezählt werden. Wer ferner noch die *maîtres de langue* der früheren Zeiten gekannt hat und so in der Lage ist, sie mit den *maîtres phonétiques* oder Reformern unserer Tage zu vergleichen, wird auch, abgesehen von der Verwandtschaft ihrer Lehrbestrebungen, zwischen ihnen die auffallendsten Ähnlichkeiten entdecken: dieselbe Vielrederei im Unterrichte, dieselbe unruhige Methodendüftelei, dieselbe Renommisterei mit den wirklich oder vermeintlich neu aufgefundenen Unterrichtskniffen und deren grossartigen Wirkungen, dieselbe Überschätzung des ausländischen Wesens und des Reisens im Auslande, dasselbe Rühmen mit fremdländischen Bekanntschaften u. s. f. Es ist eigentlich schade, dass die alte Sprachmeisterrasse gänzlich ausgestorben ist und den Triumph nicht mehr erlebt hat, sich in den neuen Reform*maîtres* wieder aufleben zu sehen; sie hätte ihnen das Zeugnis nicht verweigert, dass sie Geist von ihrem Geiste sind.

Mit der eben geschilderten Seelenverwandtschaft hängt als weiteres Charakteristikum des Reformertums zusammen: Abneigung gegen das Gymnasium und überhaupt althumanistische Geistesbildung. Bei den ehemaligen *maîtres* war diese Abneigung

Digitized by Google

durch die unendliche Geringschätzung begründet, die ihre rein praktische Lehrthätigkeit von seiten der Humanisten fand. Unter den Reformern ist die Abneigung gegen Gymnasium und Altphilologie eine Art Erbgut und geht auf die Zeit des lebhafteren Gegensatzes zwischen Gymnasium und Realschule (jetzt Realgymnasium) zurück, die zwei bis drei Decennien hinter uns liegt. Schon bei den Schülern der beiden Anstaltsarten bestand damals ein gewisser Antagonismus. Die Schüler des Gymnasiums, der ausschliesslichen Pflanzstätte der spätern Geistlichen, Richter, Ärzte, Oberlehrer und höheren Verwaltungsbeamten, fühlten sich hoch erhaben über die Realschüler, deren Anstalt zu keinem höheren Berufe führte und fast ausschliesslich von den Söhnen Gewerbetreibender bevölkert wurde. Es blieb weder den Gymnasiasten noch den Realschülern verborgen, dass die gelehrten Stände, Adel und selbst Finanz das Gymnasium bevorzugten, der Realschule aus diesen Kreisen meist nur anvertraut wurde, was für das Gymnasium untauglich erschien. Und jedermann wusste, dass, wenn unter einem Direktor Gymnasium und Realschule vereint waren, die Realschule die Zufluchtsstätte aller *cancres* wurde. Kein Wunder, wenn unter diesen Verhältnissen auch schon der Realschüler seinen Eigendünkel dem des Gymnasiasten gegenüberstellte. Und der Gegensatz der Schüler wurde durch den der Lehrer verstärkt. Die ehemaligen Realschullehrer empfanden es schwer, dass sie in vielen Fällen mit minderwertigem Material arbeiten mussten, dass der von ihnen erteilte, dem gymnasialen wirklich oder vermeintlich gleichwertige Unterricht zu nur wenigen Berechtigungen führte, und dass infolge hiervon wie infolge ihres minder klangvollen Titels (Realschullehrer) sie selber an Ansehen und oft wohl auch an Einkommen hinter den gleich vorgebildeten Gymnasiallehrern zurückstanden. Kräftigen Ausdruck fand diese Stimmung in den zur Abhilfe gegründeten Realschulmännervereinen und in deren Organen: dem *Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens* u. ä. Die Feindseligkeit gegen das humanistische Gymnasium nahm etwas ab, als die alte Realschule zum Realgymnasium, die Realschullehrer zu Realgymnasiallehrern wurden, und hierdurch und sonst die Gleichwertigkeit des Lehrerstandes an beiden Gattungen von Lehranstalten behördlich anerkannt wurde. Gegenwärtig hat die ehemalige feindselige Stellung der beiden Schwesteranstalten durch die völlige Gleich-

Digitized by Google

stellung von Realgymnasium und Gymnasium ihre Grundlage verloren; es bleibt von der alten Rivalität nur das berechtigte Streben übrig, durch Leistungen und Ergebnisse den Eigenwert der verschiedenartigen, amtlich für gleichwertig erachteten Jugendbildung der beiden Anstaltsgattungen darzuthun. Die Friedensschalmeien ertönen darum auch öfter in unseren Tagen, und die ehemalige Kampfstimmung ist bis zu einem gewissen Grade verschwunden. Als die Neuphilologentage ins Leben gerufen wurden, war aber die Streitlust unter den Realisten noch allgemein. Der eine ihrer Begründer, Stengel, gehörte zu den Hauptvorkämpfern für das Realgymnasium; der andere, Vietor, geht noch über ihn hinaus und verdient nach der heutigen Terminologie die Bezeichnung eines Oberrealschulmannes. Im Sinne der Mehrzahl derer, die zur Gründung herbeigeeilt, und die zumeist aus dem Realgymnasium hervorgegangen waren, lag es, in dem Neuphilologenverbande den Altphilologen ein Gegengewicht, eine Art ständischer Vertretung gegenüberzustellen. Aus diesem Grunde wurde der von Körting in Erkenntnis dieser Sachlage absichtlich vorgetragene Hymnus auf die klassische Philologie am ersten Sitzungstage recht kühl aufgenommen. Bei der Überhebung, die damals noch die Vertreter der klassischen Philologie den „Neusprachlern" gegenüber allzu häufig geflissentlich zur Schau trugen, war diese Stimmung auch durchaus begreiflich. Indessen auch bei den auf Realschulen vorgebildeten Neuphilologen, namentlich bei ihren überzeugtesten Vertretern, der Reformen, überschritt bald das Selbstbewusstsein oft ebenfalls das rechte Mass. Hatte man von gymnasialer Seite den Neuphilologen nicht für voll, höchstens für eine etwas verbesserte Auflage des alten Sprachmeisters ansehen wollen, dessen ideallosem, nur praktische Zwecke verfolgenden Unterrichte kein besonderer Wert beigelegt werden könne, so machte man sich auf reformerischer Seite aus der Sprachpraxis ein allzu hohes Verdienst, betrieb man sie und schilderte man sie als eine kostbare Kunst, des heissesten Bemühens und der grössten Anstrengung würdig. Gleichzeitig begann man in verstärktem Masse Stoff und Methode des altsprachlichen Unterrichts anzufechten, und wurden die greulichen Schilderungen der sogenannten grammatistischen Methode in Umlauf gesetzt, die mit Vietors *Quousque tandem* beginnend in den Reformschriften immer wiederkehrten. Namentlich wurden dem französischen Gymnasialunterrichte oft ganz unglaubliche Dinge

Digitized by Google

nachgeredet. Nun ist ja nicht zu leugnen: der Mangel an sachlichem Interesse, mehr noch der Mangel an geeigneten Lehrern hatte am Gymnasium vielfach zu arger Vernachlässigung des französischen Unterrichts geführt, der nicht selten einem gänzlich unvorbereiteten Lehrer wider seinen Willen übertragen wurde. Und die Ergebnisse eines solchen Unterrichts waren dann keine hervorragenden. Aber dafür konnten weder das Gymnasium, noch die Gymnasiallehrer, noch die gymnasiale Lehrmethode. Den rein grammatistischen französischen Unterricht, den man als abschreckenden Popanz bei den Reformern so häufig gezeichnet vorfindet, hat es wohl niemals gegeben. Auf jedem Gymnasium ging der systematischen Einübung der Grammatik ein propädeutischer, ungrammatistischer Unterricht voraus, und neben der einen grammatischen Wochenstunde ging eine Lektürestunde einher, die nur in seltenern Fällen ganz oder vorzugsweise zur Einübung der Grammatik missbraucht wurde. In den Oberklassen (II^a—I^a) wurde im letzten Jahrzehnt in Preussen überhaupt keine Grammatik mehr getrieben. Und wo das Gymnasium tüchtige Lehrer hatte, da wurde auf ihm trotz der geringen Stundenzahl vortreffliches geleistet. Ich hatte als Gymnasiast, abgesehen von dem früher erwähnten Sprachmeister, vier verschiedene Lehrer des Französischen, drei klassische Philologen und einen Mathematiker, die nebenbei eine französische Lehrbefähigung besassen oder auch nicht besassen. Mit Hilfe der Knebelschen Grammatik und der Übersetzungsbücher von Höchst und Probst brachten sie ihren Schülern die Elementargrammatik besser und umfangreicher bei, als es heute auf Realanstalten geschieht; und die Lektürestunde wurde ausschliesslich mit Lektüre von Chrestomathien (in den Oberklassen von Herrig und Burguy's *France littéraire*) ausgefüllt, wobei auch einige litterarhistorische Kenntnis abfiel. Der eine und andere von ihnen stellte auch kleine Sprechübungen an, und es fiel niemandem ein, sie daran hindern zu wollen. In den oberen Klassen wurden völlig freie französische Aufsätze geliefert, die qualitativ hinter denen moderner Musterreformschulen nicht zurückstanden, und die Abgangsfeier brachte sogar eine französische Abiturientenrede. Zwei der Oberlehrer, ein Pole und ein mit einer Französin vermählter Deutscher, besassen eine tadellose Aussprache und beherrschten den mündlichen Gebrauch des Französischen sehr viel besser als mancher Kritiker der Grammatisten. Hätte man den grammatischen Unterricht etwas enger

Digitized by Google

an den lateinisch-griechischen angeschlossen, wären die Sprechübungen etwas regelmässiger durchgeführt worden, wäre endlich die Chrestomathie in den Oberklassen durch Lektüre einiger Meisterwerke der französischen Litteratur ersetzt und deren Interpretation etwas grössere Aufmerksamkeit zugewendet worden, dann hätten die Ergebnisse dieses wöchentlich zweistündigen Unterrichts überragt, was die Reformmethode mit der doppelten und dreifachen Stundenzahl erreicht. Das bei diesem gymnasialen Unterrichte gelernte Französich reichte aus, um den Primanern, die den französischen Feldzug mitmachten, zu ermöglichen, sich in Frankreich durchzufinden. Und als ich 1894, nach 23jährigem Zwischenraume, auf einer Riesengebirgsreise mit Rousselot einen meiner Conabiturienten, der Frankreich nie gesehen hatte, als Dorfpfarrer wiederfand, war dieser noch imstande, mit meinem Begleiter sich auf französisch recht gut zu verständigen. So die Wirkungen des viel geschmähten grammatistischen Unterrichts, wenn dieser in fähigen Händen lag!

Der Abneigung der Reformer gegen Gymnasium und Altphilologie stellte sich an die Seite eine ebenso bedauernswerte und durchaus ungerechtfertigte Bekämpfung oder wenigstens Anfechtung der neuphilologischen Universitätslehrer, denen oft gerade aus ihrer treuen Pflichterfüllung ein Vorwurf gemacht wurde. Von der Erkenntnis, dass die ersten Universitätsvertreter der romanischen und englischen Philologie selbst eine schwierige Stellung einnahmen, sich das ihrem Fache gebührende Ansehen erst erobern mussten, habe ich bei den Reformern niemals eine Andeutung gefunden. Dagegen habe ich als erster Vertreter der romanischen Philologie an einer Universität diese anfänglichen Schwierigkeiten und die Vorurteile, mit denen gekämpft werden musste, um so besser praktisch kennen gelernt. Die ersten neuphilologischen Universitätslehrer hatten nicht nur unter der Rivalität und der Missgunst der entthronten Sprachmeister zu leiden, denen später das Reformertum eine nachträgliche Revanche brachte, sondern auch darunter, dass sie selbst von manchem ihrer Kollegen für Sprachmeister und für unzünftig angesehen wurden. Ich erinnere mich noch heute nicht ohne Vergnügen an manche Diskussionen meiner ersten Professorenzeit: an die Zumutung z. B., ich solle bei den Promotionen in „romanischer" Sprache (womit weder rhätoromanisch noch rumänisch gemeint sein sollte) prüfen, an den Einspruch eines Historikers gegen die gefähr-

Digitized by Google

liche These eines meiner Promovenden, für einen Lehrer der neueren Sprachen sei Kenntnis der Ergebnisse der Phonetik erforderlich, an die Verwunderung, die bei manchem der Inhalt meiner ersten Prüfungen erzeugte u. dergl. Die Vorurteile gegen die neuere Philologie schwanden aber rasch dahin, als die Vertreter der älteren Philologien erkannten, dass die neue Wissenschaft mit denselben oder selbst verfeinerten Forschungsmethoden verwandten idealen Zielen nachging und sich als würdige Schwester den älteren Philologien anreihte, die heute bei der romanischen vielfach in die Schule gehen oder gehen sollten. Wo noch Altphilologen oder Germanisten an Universitäten sich berechtigt glauben, ohne Sachkenntnis hofmeisternd den Romanisten oder Anglisten hineinzureden, handelt es sich um vereinzelte Anachronismen. Der Wettstreit aber der neuen neuphilologischen Professoren mit ihren Kollegen auf streng wissenschaftlichem Gebiete war der richtige Weg, ihrem Fache zu dem erforderlichen Ansehen zu verhelfen; er war vor Allem richtiger und wirksamer als der von den Reformern den Altphilologen und Grammatisten gegenüber eingeschlagene, der Einseitigkeit, Beschränktheit oder Exklusivität etc. durch entgegengestellte Einseitigkeit, Beschränktheit oder Exklusivität bekämpfte oder bekämpfen wollte und damit den eigenen Sieg in eine Niederlage verwandeln musste. Denn mit einem Siege wie etwa dem in Frankreich erfochtenen (s. o. S. 65 ff.) ist den Lehrern der neueren Sprachen nicht gedient. Die neuphilologischen Universitätslehrer haben, nachdem ihre Stellung einigermassen befestigt war, unausgesetzt das Ziel vor Augen gehabt, einen tüchtigen neuphilologischen Lehrerstand auszubilden, befähigt auch im neusprachlichen Unterrichte der Jugend eine wertvolle formale (grammatische) Bildung, etwas sprachhistorisches Verständnis, ein tieferes geistiges Erfassen des Gelesenen u. s. w. beizubringen. Wenn bei ihnen der Lautbehandlung, der neufranzösischen Litteratur und der gegenwärtigen Umgangssprache anfangs zuweilen etwas zu wenig Beachtung zu teil wurde, so lag dies, wie schon früher (S. 10 ff.) gesagt, an der Entwickelung des Faches und an Verhältnissen, deren niemand Herr war. Aber weder dieser Umstand noch die Thatsache, dass alle wirklich wertvollen Förderungen, die die Reformer für sich beanspruchen, auf Anregungen von Universitätslehrern zurückgehen (vgl. *Z. f. Gymn. W.* 1901, S. 299), schirmten die Vertreter der romanisch-englischen Philologie vor fortwähren-

Digitized by Google

den Angriffen und überflüssigen Belehrungen. In den Grenzboten las ich selbst einmal, es geschehe den philologischen Universitätslehrern ganz recht, wenn ihre Hörerzahl abnehme; sie hätten nichts für den Stand der Oberlehrer, d. i. deren Titel und Gehälter, gethan. Davon, dass das Fortkommen und Einkommen der philologischen Universitätslehrer im Durchschnitt hinter dem ihrer ehemaligen Hörer zurücksteht, hatte der neuphilologische Verfasser dieser unintelligenten Vorhaltung natürlich keine Ahnung. Dass auch die Amtsbezeichnung als 'Professor' und die ihnen gegebene Rangstellung nicht den Wert und den Stolz der Universitätslehrer ausmacht, ist kein Geheimnis. Bei den schweren Opfern, die jeder neuphilologische Universitätslehrer bringt oder gebracht hat, bei dem Streben, das jeden von ihnen beseelt, allen Anforderungen ihrer spätern Lebensstellung gewachsene Schüler heranzuziehen, war es gewiss keine erquickliche Erscheinung, wenn infolge des Reformertums vielfach von unberufener Seite die Arbeit der neuphilologischen Universitätslehrer, besonders auch ihre Prüfungsweise, bemängelt und damit die selbst von Vietor bedauerte Gefahr heraufbeschworen wurde, die Ausbildung der neusprachlichen Lehrer von der Universität hinweg zu verlegen. In den klagendsten Tönen wurde der Wahrheit zuwider aller Welt erzählt, die neuphilologischen Professoren vernachlässigten die neueren Sprach- und Litteraturperioden. Anglisten, denen eine gleichmässige Vertretung ihres Faches möglich ist, und Romanisten, von denen keiner in der Lage ist, das Gesamtgebiet seines Faches zu beherrschen und zu vertreten, wurden dabei mit demselben Masse gemessen. Es wurde auch keine Rücksicht darauf genommen, dass neben den Professoren Lektoren fungieren, denen die praktische Seite des neusprachlichen Unterrichts obliegt. Auch darauf nicht, dass die früher so hoch gehaltene akademische Lehrfreiheit auch den neuphilologischen Professoren nicht verkümmert werden dürfe. Warum sollten sie nicht mittelalterliche Stoffe in ihren Vorlesungen behandeln, so lange sich dafür ein williges und dankbares Publikum einfand? Und war denn irgend jemand gezwungen, grade diese Vorlesungen und die etwa sie bevorzugenden Professoren zu hören? Gab es nicht wenigstens einen neuphilologischen Professor, der seinen altertümelnden Kollegen den Text las, und zu dem sich die reformerischen Ideen nachhängenden Studierenden retten konnten? In Wirklichkeit ist es niemals einem neu-

Digitized by Google

philologischen Universitätslehrer eingefallen, sich einer intensiven Beschäftigung mit der neueren Sprache und Litteratur zu widersetzen, und die Nichtberücksichtigung des Neueren, die aus den Vorlesungsankündigungen gefolgert wurde, war oft nur eine scheinbare. Je nach dem Standpunkte des Beschauenden spielen sich die Dinge in verschiedener Weise ab. Als ich im Jahre 1892 bei Gelegenheit des Berliner Neuphilologentages Kölbing behaupten hörte, er habe mit seinen neuenglischen Übungen im Seminar keinen besonderen Erfolg gehabt, während sich Vietor umgekehrt gerade auf diesem Gebiete seiner Erfolge rühmte, glaubte ich mir die Verschiedenheit dieser Ergebnisse aus der Verschiedenheit der Veranlagung und des Interesses der beiden Docenten erklären zu müssen. In späteren Jahren musste ich erkennen, dass die Misserfolge Kölbings und die Erfolge Vietors eine verzweifelte Ähnlichkeit mit einander hatten. Vietor nahm eben nur wie alle Reformer und im Gegensatz zu Kölbing denselben überaus optimistischen Standpunkt in bezug auf die Beurteilung des eignen Werkes ein, den er auch seinen Gesinnungsgenossen gegenüber einhält. So las ich gelegentlich auch mit Staunen die Behauptung Vietors, seine Marburger Erfahrungen haben ihm gezeigt, dass die Schüler Wendts ganz besonders trefflich ausgebildet sind. Ich habe die gemeinten Hörer gekannt, die aus der Wendt'schen Schule nach Marburg kamen; es waren begabte Jünglinge, die in allen Zweigen, auch den ihnen von Wendt nicht gelehrten, sich auszeichneten, und ich konnte aus dem uns verfügbaren Material keine andere Folgerung ziehen, als dass die Wendtsche Reformmethode den natürlichen Anlagen seiner Schüler nicht nachteilig geworden war. Ein Universitätslehrer, der immer nur einige wenige, meist besser veranlagte Schüler desselben neuphilologischen Lehrers zu Hörern besitzt, ist überhaupt nicht in der Lage, auf Grund dieses Beobachtungsmaterials ein massgebendes Urteil über die Leistungen des Lehrers zu fällen.

Die Verurteilung der neuphilologischen Professoren ob ihrer Vorliebe für das Mittelalter hat in neuerer Zeit etwas abgenommen; dafür will man ihnen jetzt praktische Docenten der neueren Sprachen an die Seite stellen, ausländische Lektoren oder Professoren, die ihnen, den Vertretern der Wissenschaft, oder den Oberlehrern an Rang, Gehalt und Einfluss gleichgestellt werden sollen, nur mit dem Unterschiede, dass man von ihnen geringere Gelehrsamkeit und geringere praktische

Digitized by Google

Thätigkeit (wöchentlich 6 st. 18 bis 24 Stunden) verlangt. Uns will scheinen, dass wenn man Ausländern den Weg in deutsche Beamtenstellen öffnet, man von ihnen die gleichen Leistungen zu verlangen hat, wie von den Einheimischen. Eine sehr grosse Selbstachtung und eine besondere Hochschätzung der deutschen Wissenschaft und ihrer Vertreter liegt auch in diesen Bestrebungen nicht.

Wir gelangen damit zu einer weiteren Eigentümlichkeit des Reformertums. Kein anderes Land der Welt kann sich rühmen, an seinen Hochschulen die neuphilologischen fremdsprachlichen Disciplinen in derselben Weise vertreten zu sehen wie Deutschland. Die deutschen Romanisten können selbst mit denen Frankreichs und Italiens, denen die romanische Philologie eine nationale Wissenschaft ist, mindestens noch immer rivalisieren, trotz des mächtigen Aufschwunges, den diese in Deutschland zuerst zu einer streng wissenschaftlichen Disciplin ausgebaute Philologie in diesen Ländern genommen hat. Die Anglisten Englands stehen an Zahl und Arbeitsleistung weit hinter denen Deutschlands zurück. Vollends lässt sich, was in Frankreich und England an Germanistik geleistet wird, nicht mit dem vergleichen, was Deutschland für französische und englische Philologie an wertvoller Arbeit liefert. Deutschland hat infolge dessen und durch seine altbewährten Prüfungs- und Schul-Organisationen einen weiten Vorsprung vor allen übrigen Kulturländern voraus; es bildet einen wissenschaftlich geschulten neuphilologischen Lehrerstand aus, wie kein anderes Land, und vermag mit Hilfe dieses tüchtig durchgebildeten Lehrerstandes auch einen neusprachlichen Unterricht zu geben, der an Bildungswert unerreicht dasteht. Man sollte nun meinen, dass gerade diese, den Vorzug unseres Landes und unseres Lehrerstandes bildende höhere philologische Kenntnis und die durch sie ermöglichte gesteigerte Unterrichtsbefähigung den Stolz unserer neuphilologischen Lehrerwelt bilden sollte. Von den Reformern werden wir eines anderen belehrt. Von ihnen erfahren wir (vgl. Rossmann, *Ein Studienaufenthalt in Paris*, S. 63), dass unsere Universitätslehrer ihren Hörern falsche (d. i. wissenschaftliche) Ideale beibringen, und von ihnen werden wir auf auswärtige Musterländer des neusprachlichen Unterrichts verwiesen, auf England mit seinen jammervollen Klippschulen, das sich nach einer Neuorganisation nach deutschem Muster sehnt, auf Australien, von

Digitized by Google

dessen Schulwesen Delmer (oben S. 45 ff.) eine so zutreffende Schilderung entwarf, neuerdings auf Chile, wo aber auch schon die Gegenreform dräuend ihr Haupt erhebt, und auf das harmlose Dänemark. Schweden und Norwegen, die, immer besorgt im Strome zu bleiben, eine Zeit lang den Offenbarungen unserer Reformer ihr Vertrauen geschenkt haben, gegenwärtig aber etwas ernüchtert sind, scheinen bei den Reformern allmählich an Ansehen einzubüssen, und Herr Palmgren mit seiner Musterschule (s. Walter, *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts*, S. 8 f.) wird trotz königlicher Anerkennung die Ehre des schwedischen Landes bei den Reformern dauernd auch nicht zu retten vermögen. Als eine ebenso auffällige wie unbegründete Zurücksetzung erscheint es, dass seitens der Reformer niemals auf das Muster der wilden Indianer- und Negerstämme hingewiesen worden ist, die sich am konsequentesten der natürlichen, oralen und Anschauungsmethode schon aus dem Grunde bedienen, weil sie mit dem selbst in vereinfachter (phonetischer) Transcription dargebotenen Schriftworte und der Lesekunst auf gespanntem Fusse stehen. Freilich ist nicht zu verkennen, dass selbst auf den Kameruner und sonstigen Negerschulen, den amerikanischen Indianerschulen und sonstigen Missionsschulen die leidige Grammatistenmethode um sich greift und dadurch der Entwickelung neuer Creolensprachen entgegenwirkt, die mit ihren Vereinfachungen sich vielleicht als Modelle für die Weiterentwickelung der dem Erlernen noch immer zu viel Schwierigkeiten machenden modernen Kultursprachen gebrauchen lassen. Bei schärferem Zusehen zeigt sich, dass unsere Reformer immer diejenigen exotischen Länder ihren Landsleuten als Muster hinstellen, wo ihre Reform die meisten Gläubigen, ihre Broschüren und Schulbücher die meisten Abnehmer finden. Und bezeichnend ist es, dass diese Absatz- und Musterländer dem Wechsel unterworfen sind, der gute Ruf der Marke *made in Germany* dort immer nur eine Zeit lang wirkt. Auch im Auslande gewahrt man eben, dass die Reform nicht eine Errungenschaft des deutschen wissenschaftlichen Geistes ist; und das Land, das es einmal ernsthaft mit der „neuen" Methode im Massenunterricht versucht hat, ist auf die Dauer für sie verloren.

Die Geringwertung der deutschen Wissenschaft und der neuphilologischen Universitätslehrer seitens der Reformer leuchtet auch aus ihrer Kritik der Methode des Universitätsunterrichtes

Digitized by Google

hervor. Man braucht dabei nur eine neuere Broschüre ins Auge zu fassen, deren Verfasser seine Studienzeit zum nicht geringen Teile in England als Lehrer an irgend einer Privatschule verbracht und mit der neuphilologischen Wissenschaft keine sonderliche Fühlung genommen, es nicht einmal zu einer Promotionsschrift gebracht hat. Das pädagogische Ideal dieses und der ihm geistesverwandten neuen *Magistri Germaniae* und der benachbarten Länder läuft darauf hinaus, die Sextaner, Quintaner und Quartaner wie ABC-Schützen, die Sekundaner und Primaner wie Schüler der Unterklassen und folgerichtig nun die Studierenden wie Gymnasiasten zu behandeln. Der akademische Lehrer soll sich nach ihnen nicht nur seines wissenschaftlichen Berufes entledigen, sondern auch noch zum Einpauker werden, natürlich nach einer möglichst reformierten Methode mit bevorzugter Nutzbarmachung des von dem Darwin'schen Stammvater ererbten Nachahmungstriebes. Eine prachtvolle neue Blüte am Baume des Reformertums! Es erscheint mir überflüssig, auf die Vorschläge dieser Reformer einzugehen, die nicht begriffen haben, dass je höher der Bildungsgrad der Schüler, um so geringfügiger die Bedeutung der Lehrmethode ist. Nur erwähnt sei, dass von Vietor, der jeden reformerischen Gedanken wohlwollend aufnimmt, der Versuch gemacht worden ist, auch diesen Vorschlägen seiner Gesinnungsgenossen für den Universitätsunterricht nachzukommen. Eine von ihm angekündigte Vorlesung über neuenglische Literatur sollte nach dem Reformsystem in der Weise zur Ausführung gelangen, dass die Hörer über die einzelnen zu behandelnden Autoren referieren, sich also gewissermassen das Kolleg selbst machen sollten. Dabei stellte sich heraus, dass diese Hörer es durchaus vorzogen, über die angemeldete Disciplin durch das lebendige Wort ihres Lehrers und, wenn möglich auf Grund der neuesten wissenschaftlichen Errungenschaften, in systematischem Zusammenhange unterrichtet zu werden. Die versuchte neue Universitätsreformmethode fand weder bei den älteren noch bei den jüngeren Studierenden Beifall, und trotz seines gewöhnlichen Optimismus hat Vietor u. W. diesmal einen neuen Erfolg der Reformmethode nicht gefeiert. Das Experiment musste missglücken, weil übersehen wurde, dass unsere den Schulbänken entwachsenen Studierenden sich wohl nach freier Wahl den Zwang eines wissenschaftlichen Seminars oder eines Konversatoriums gefallen lassen, aber dafür danken, sich ganze wissenschaft-

Digitized by Google

liche Disciplinen durch schulmässiges Eindrillen und Abfragen beibringen zu lassen.

Der das Reformertum kennzeichnende Geist der Unwissenschaftlichkeit und selbst Wissenschaftsfeindlichkeit lässt sich auf noch weitere Gebiete verfolgen. Jede neue Wissenschaft oder wissenschaftliche Richtung liebt es, an Vergangenes anzuschliessen, auf frühere verwandte Unternehmungen hinzuweisen, kurz, sich auf historischen Boden zu stellen. Dem Reformerthum fehlte es dazu nicht an Gelegenheit, seine Methode war ja — und zwar in ihrer extremsten Gestalt — die des gesamten Mittelalters bei Erlernung der lebenden Fremdsprachen. Und auch dem Humanistenzeitalter hat es nicht an Versuchen gefehlt, im Einzel- und im Massenunterricht die „neue" Methode für die Erlernung der alten Sprachen (die man wie lebende behandelte) durchzuführen, und es hat sie erst aufgegeben, als das Anwachsen des Unterrichtsstoffes, die Rücksicht auf die neuen Realfächer, zwang, dasselbe Lehrziel auf kürzerem Wege, d. i. mit Hilfe der geschmähten Grammatistenmethode zu erreichen. Aber weder diese älteren Vorfahren, noch auch nur die direktesten Anreger und Vorläufer, deren Vietor noch in seinem *Quousque tandem* Erwähnung that, fanden die ihnen zustehende Beachtung. Erst in neuester Zeit, durch die wachsende Gegenkritik gedrängt, suchen die Reformer durch Anknüpfung an die ältere Pädagogik ihre Position zu festigen; vorher sollte alles als von ihnen neu entdeckt bewundert werden.

Wie hier bekundet sich mangelnder wissenschaftlicher Sinn ferner an der Art, wie sich die Reformer zu den verschiedenen Disciplinen stellen, die im neusprachlichen Unterrichte in Frage kommen. Die schon methodisch über Gebühr stiefmütterlich behandelte Grammatik kann ihnen gar nicht einfach genug sein; die Bedeutung, die sie für Einsicht in den eignen und fremden Sprachgeist besitzt, mit andern Worten, ihre formalbildende Kraft und die durch sie erzeugte geistige Schulung wird für nichts angesehen. Es erscheint als eine Sünde, wenn selbst auf Oberrealschulen, die reichlich dafür Zeit haben, auch Nachdenken erfordernde syntaktische Feinheiten oder seltnere Erscheinungen zur Erörterung gelangen sollen. Nur in einem Teile der Grammatik, der Phonetik, fallen die Reformer inkonsequent aus der Rolle, und halten sie eine systematische Behandlung nicht für ausgeschlossen; aber gegen die wissenschaftliche (d. i. experimentelle) Phonetik und die Verwendung ihrer Ergebnisse verhalten

Digitized by Google

sie sich wieder ablehnend. Es soll die niedrige P. Passy'sche Normalaussprache mit Hilfe seiner buntscheckigen Transcription und genau nach den Weisungen der phonetischen Genossenschaft gelehrt werden. Und während sonst vom Satze auszugehen ist, soll merkwürdigerweise bei Behandlung der Aussprache wieder vom Einzellaute ausgegangen werden! Nicht minder unwissenschaftlich ist weiterhin die Stellung der Reformer gegenüber der Lektüre (vgl. den Graz'schen Aufsatz o. S. 41 ff.). Statt gedankenreicher Einzelsätze sollen läppische Kinderverse und Anekdoten die litterarische Nahrung der Schüler der Unterklassen, statt der Meisterwerke der ausländischen Litteratur zusammengestoppelte Chrestomathien mit das Ausland verhimmelnden Realienfragmenten das geistige Centrum der Schüler der Oberklassen abgeben. In allen Stufen bleibt die *gymnastique intellectuelle* fast wie eine Gefahr verpönt.

Es thut den Reformern auch nichts, dass mit der von ihnen erstrebten Niederhaltung höherer geistiger Entwickelung ein guter Teil Entnationalisierung Hand in Hand geht. Wenn nur die Fähigkeit zu gedankenloser Parlierkunst erreicht wird! Das traurige Beispiel unserer höheren Töchter schreckt sie nicht, die dank einer gleichen oder geistesverwandten Unterrichtsweise zur Überschätzung des Auslandes geführt werden, die, um von ihrer Sprachkenntnis etwas zu haben, sich gern in Fremdwörtern ergehen, ihre Sprechfertigkeit durch Lektüre schlechten fremden Romanschundes festzuhalten suchen, manchmal zum gleichen Zwecke eine förmliche Jagd auf Ausländer anstellen und ihnen ein Entgegenkommen zeigen, das, wie die französische Litteratur beweist, gelegentlich sehr falsch gedeutet wird. Diese Ausartung hat uns in letzter Reihe 1870/71 die schmachvolle Erscheinung des Franzosolinentums eingebracht. Wenn die Früchte beim reformerischen männlichen Jugendunterrichte die gleichen sind — und mancherlei Anzeichen sprechen dafür — so thun wir am besten, zur Abkürzung des Verfahrens und zum Zweck gründlichster, praktischer Spracherlernung uns baldigst von Franzosen und Engländern annektieren zu lassen. Ein Muss-Franzose oder -Engländer zu werden, ist schliesslich nicht schlimmer, als unter Verachtung der heimischen Sprache und der heimischen geistigen Güter zum geistesarmen Auslandsaffen herangezüchtet zu werden.

Dem unwissenschaftlichen Geiste des Reformertums schliesst sich würdig die Agitationsweise an, mit der es für seine Sache

Digitized by Google

gewirkt hat und noch wirkt, und die nicht sowohl darauf gerichtet ist, die edelsten und besten Geister des Volkes, sondern die Massen für sich zu gewinnen. Um dies zu erweisen, braucht man nur kurz die Entwickelungsgeschichte der Reform zu verfolgen. Ihr Ausgang liegt in Schriften Perthes', Louviers und Lehmanns. Die erste praktische Anwendung ihrer Methode auf den neusprachlichen Unterricht unternahm bekanntlich Klotzsch (s. o. S. 14). Aber sein Versuch blieb vereinzelt. Ihre agitatorische Vertretung beginnt mit dem Auftreten Vietor-Kühns. Mit der Begeisterung aller Unternehmer, berauscht von einem momentanen, mehr scheinbaren als wirklichen Erfolge, begannen sie ihr Apostolat. Dank einer eifrigen Propaganda gelang es ihnen, ziemlich bald den Kreis der Ueberzeugungstreuen zu erweitern. Verwandte Seelen wurden angezogen, ermutigt, Zweifler und Kritiker nach Kräften wiederlegt, und eine lebhafte Diskussion in Büchern und Zeitschriftenartikeln begonnen. Doch blieb das durch Vietor-Kühn Geschaffene bis 1886 noch eine gebrechliche Pflanze, die jeder heftige Wind hätte umknicken können. In diesem Jahre gelang Vietor mit Stengel die Gründung der Neuphilologentage, die nunmehr das eigentliche Arbeitsfeld der Reform wurden. Hier fand sich regelmässig alles ein, was zu der „neuen" Richtung hielt; hier wurde in Thesen, die vorher im engeren Freundesbunde vorbereitet waren, und mit denen die bei den Tagungen sonst versammelten Neuphilologen überrascht wurden, das neue Evangelium stückweise verkündet. Anfangs ohne sonderlichen Erfolg; aber der Zweck wurde doch bald erreicht, die Aufmerksamkeit zu erwecken. Es beweist dies die sofort zunehmende Flut von Broschüren, Zeitschriftenartikeln etc., die im Gefolge dieses Vorgehens eintrat und die man deutlich in Breymanns Bibliographie erkennen kann. Die Anhänger, die schon 1885 in dem noch mit dem *Instituteur sténographe* verbundenen kümmerlichen *fonetic titcər (Maître fonétique)* internationalen Zusammenschluss gefunden hatten, verstanden es geschickt, ihre Anschauungen in allen möglichen pädagogischen und fachwissenschaftlichen Zeitschriften unterzubringen und auch auf diese Weise ihren Ideen Vorschub zu leisten. Der Allianz, die sich unter ihnen in immer ausgedehnterer Weise gebildet hatte, standen die Gegner isoliert d. i. machtlos, gegenüber; die in den Broschüren der Reformer, die nun auch über ihre praktischen Versuche zu berichten begannen, behaupteten grossartigen

Digitized by Google

Erfolge blendeten und liessen sich zunächst nicht nachprüfen. Die wissenschaftlichen Alluren, die die Neuerer annahmen, ihr lebhaftes Eintreten für Verwendung der neuen Wissenschaft der Phonetik, ihre Betonung der Lektüre, die noch nicht in Realienchrestomathien eingezwängt werden sollte, erwarben ihnen die Sympathieen einflussreicher Männer aus pädagogischen Kreisen, wie Breymanns in Bayern, v. Sallwürks in Baden, Münchs und Wätzoldts in Preussen, von denen sich allerdings keiner mit der Reform in vollem Umfange identifizierte, die aber dennoch der neuen Bewegung in reichem Masse ihre Unterstützung liehen. Und ausser Breymann wurden auch noch einige wenige andere akademische Lehrer ihrer Sache gewonnen, die von der neuen Entwickelung eine Förderung der neuphilologischen Wissenschaft auf bisher weniger angebauten Richtungen erhofften. So war es natürlich, dass mit jedem Neuphilologentage ein Schritt vorwärts gethan, die Gegner unsicher wurden, verstummten oder sich schmollend oder teilnahmlos zurückhielten. Dadurch bekamen die Reformer noch mehr das Heft in die Hand, und sie brachten ihre Thesen um so leichter durch, als sie, wie schon S. 83 bemerkt, geschickt allgemeine und selbstverständliche Forderungen mit ihren speziellen zu vereinen wussten. Mehr und mehr wurde auch die Aufmerksamkeit der höheren Schulbehörden auf die neue Bewegung gezogen, und da dem äusseren Anscheine nach dieselbe allgemein als Fortschritt anerkannt wurde, so brachten die preussischen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1891 die offizielle Einführung einer allerdings gemässigten Reform, zu früh selbst nach der Meinung manchen Reformhauptes. Der Sieg war damit für die Neuerer erfochten und wurde in der denkwürdigen Berliner Philologentagung von 1892 sanktioniert. Die amtliche preussische Anerkennung trug den Ruf der Reformer auch ins Ausland, wohin sie nun Wanderlehrer entsenden konnten, die wenigstens in der ersten Zeit mit staunender Bewunderung gehört wurden. Mit den Wanderungen wurde die Gründung ausländischer Filialen und die Herstellung engeren internationalen Zusammenschlusses verbunden. Die gelungene Eroberung der deutschen Neuphilologentage ermutigte zu dem Versuche, auch auf internationalen Kongressen durch geschickte Verabredung und geschlossenes Auftreten ähnliche Triumphe zu feiern, was allerdings in Paris (1900) völlig, in Brüssel (1901) zum Teil misslang. Die internationale *Association* und ihr Organ, der

Digitized by Google

Maître phonétique, erwachte zu neuem Leben; durch reichliche Ernennung von Ehren*maîtres* wusste man dem Reform-Blättchen Ansehen zu geben, durch Aufnahme möglichst vieler Mitglieder, selbst *pâtissiers* und *épiciers* nicht ausgenommen, recht grosse Zahlen herzustellen, mit denen dann geprunkt wurde. Dass z. B. aus Deutschland noch nicht zwei Dutzend akademisch gebildete Oberlehrer dem Bunde als aktive Mitglieder angehören, brauchte die profane Welt nicht zu wissen. 1894 erfolgte die Umwandlung der lebensunfähigen *Phonetischen Studien* Vietors in die *Neueren Sprachen*, die nun das massgebende Organ der Reformer wurden; auch eine Tageszeitung, die *Tägliche Rundschau*, wurde von ihnen gechartert. Mehr noch wie früher wurden die neuphilologischen und pädagogischen Blätter, die sich dafür gewinnen liessen, zur Propaganda benutzt; und endlich wurden auch illustrierte Zeitungen und selbst Studentenzeitungen, wie die *Akademischen Blätter* des V. D. St. von eifrigen Reformern zur Verbreitung ihrer Ideen benutzt. Auch die *Neuphilologischen Blätter*, das Organ der neuphilologischen Vereine, dessen Herausgeber Goldschmidt ein Mitglied der phonetischen Genossenschaft ist, verraten eine unverkennbare Hinneigung zur Reformsache.[1]) Durch die neuen Schulpläne wurden endlich die Reformer gewissermassen offiziöse Vertreter der regierenden Meinung.

Mit dem äusseren Siege hielt der innere nicht Schritt. Nachdem eine allgemeine und einigermassen konsequente Reformmethode eingeführt war, musste diese ihre Probe bestehen. Und diese Probe misslang. Auf die vorausgegangenen Siegesfanfaren folgte ein klagender Ruf nach dem andern: die Anforderungen an die Schule müssten ermässigt werden; die Kunst des Übersetzens sei eine zu schwierige, unerreichbare und sei deshalb abzuschaffen; die Stundenzahl müsse für die Schüler erhöht, die Stundenzahl für die neuphilologischen Lehrer, die zu sehr angestrengt seien, verringert werden; die praktische Ausbildung der neusprachlichen Lehrer sei im Durchschnitt für den neuen Unterricht ungenügend und müsse mit allen denkbaren Mitteln gehoben werden; man dürfe die Ergebnisse des neuen Unterrichts nicht mit dem Massstabe des früheren grammatistischen abmessen,

1) Geraten diese Blätter ganz in ihr Fahrwasser, so wäre damit ein Keil auch zwischen Studierende und die Mehrzahl ihrer Lehrer geschlagen, die von der Reform nichts wissen wollen.

Digitized by Google

(den aber die Reformer nach wie vor von ihrem Standpunkte aus abschätzten) u. s. f. So viele Klagen und Neuforderungen, so viele Eingeständnisse des Misserfolges, die man freilich nicht Wort haben wollte. Es half auch nichts, dass manche der führenden Reformer immer herrschsüchtiger, immer unduldsamer wurden. Damit wurde nur der Verfall der Reform beschleunigt. Immerhin lohnt es, auch diese ihre neuesten Evolutionen ins Auge zu fassen. Mit Zuckerbrot und Peitsche sollte nunmehr die neu erstarkende Opposition gebändigt werden. Wer den gegebenen Weisungen folgte, wurde mit Lob und Anerkennung überschüttet, um so mehr, je höher man seinen Einfluss schätzte; wer andere Wege ging und empfahl, wurde systematisch befehdet. Man braucht nur insbesondere die Klinghardtschen Recensionen in den *Neueren Sprachen* der letzten Bände nachzulesen, um einen Begriff von dem Tone zu erhalten, in dem die Gegner behandelt wurden. Ich selber hatte kurz hintereinander den Vorzug, erst zum *Préfacier* eines reform-phonetischen Wörterbuches ausersehn zu werden, mit Inaussichtstellung der Empfehlung meiner (für Schulzwecke gar nicht bestimmten) Ausspracheschriften, und dann in einer Quiehlschen Entgegnung in den *Neueren Sprachen* die allem Anschein in seinen Text hinein korrigierte Frage zu lesen, wie ich überhaupt dazu käme, von phonetischen Dingen mitreden zu wollen (vergl. *Zeitschr. f. französ. Sprache u. Litt.* XX², 183 u. XXII², 231). Meine ca. 30jährige Beschäftigung mit Phonetik und französischer Aussprache hatte, weil ich nicht für die Reform-Phonetik zu gewinnen war, im Handumdrehen alle Bedeutung verloren. Die Art, wie dank reformerischer Thätigkeit den unbequem erscheinenden Experimentalphonetikern Rousselot und Laclotte der Aufenthalt oder die Wiederkehr nach Marburg verlegt wurde, wie mir durch die Thätigkeit der Reformer Tilley und Rippmann die von mir in Marburg begründeten und organisierten Ferienkurse verleidet wurden, die dann, von mir aufgegeben, von den Reformern Victor, Tilley und Passy zu einem neuen Propagandamittel für ihre pädagogische Methode und Phonetik umgewandelt wurden u. a., möchte ich hier nur andeuten. Es sind dies singuläre Erscheinungen, die in das ganze System hineingehören und die von mir nur deshalb erwähnt werden. Die Opfer des zur Herrschaft gelangten und unduldsam gewordenen Reformertums zählen zu Scharen; selbst gegen Schulräte und sonstige Vertreter der höheren Schulbehörden begann ein durch die Inter-

nationalisierung der Reform leicht gewordener Terrorismus zur Ausführung zu gelangen. Während in früherer Zeit das Schulwesen durch den Einfluss einiger hochbegabter Männer geleitet und gefördert wurde, die durch die Macht der überzeugenden Worte oder das Ansehen ihrer Stellung Einfluss besassen, wurde durch das auf abschüssige Bahnen gelangte Reformertum zum ersten Male versucht, ein pädagogisches System auf demokratischem Wege gegen bessere Einsicht durchzusetzen. Die absichtlich aufgesuchten, bearbeiteten und gewonnenen breiten Massen aus dem Stande der Volks- und Mittelschullehrer, die nach dem Gedanken einiger Reformer ebenfalls zu den Neuphilologentagen hinzugezogen werden sollten, die in weiteren Kreisen, auch im Parlament geworbenen Sachunverständigen, die man mit Hilfe eines in den Vordergrund gestellten Utilitarismus zu Freunden gewann, der durchgeführte Internationalismus wurden geschickt als Hebel gebraucht, um die wissenschaftlichen und schulfachlichen Autoritäten zu beherrschen oder wenigstens einzuschüchtern. Hätte das Reformertum, das seine Anhänger auch materiell, durch Absatz angefertigter Schulbücher oder durch Schiebung in gute vakante Stellungen belohnte, auch noch die massgebenden Schulstellen erobert, so erlebten wir eine Art Schulschreckensherrschaft, wie sie unter der bisherigen Schulhierarchie unerhört war. Die unerträglichste Herrschaftsform ist ja immer die einer regierenden Demokratie.

Eine letzte kennzeichnende Erscheinung des Reformertums bildet sein geschäftsmässiger, kaufmännischer Betrieb. Als die Lehrpläne von 1891 die Reformmethode auf den Schild gehoben hatten, entwickelte sich eine wüste Schulbuchfabrikation von vorher ungesehener Ausdehnung. Alles, was sich im Reformlager für genügend ausgerüstet hielt, griff zur Feder, und mit verteilten Rollen wurde nun unternommen, nach den Vorschriften der Parteischablone alle denkbaren Gattungen der neusprachlichen Schulbuchlitteratur zu erneuern. Der eine lieferte die phonetischen Elementarbüchlein, mit deren Hilfe wieder ein anderer neue phonetische Unterrichtsanleitungen herstellte. Die einen übernahmen die Ausarbeitung neuer Elementarbücher mit und ohne Bilder, wobei es dem lieben Publikum zu liebe auch gestattet war, einige Inkonsequenzen zu begehen (vgl. *Wohlfeil, a. a. O.* S. 21 f); andere lieferten neue, von allen auf einmal schreckhaft schwer gewordenen Regeln befreite Elementar-

Digitized by Google

grammatiken mit normalphonetischen Transcriptionen. Die einen stellten neue, mit Kinderliedchen, Wortspielen, Anekdoten und ähnlichem Wuste gefüllte Lesebücher für die unteren Klassen, die andern neue Realienchrestomathien her, aus denen unsere Jugend auch alles erfahren kann, was etwa eine Stindesche Familie Buchholz im Ausland entdeckt. Die Neuausgaben in Einzelpublikationen oder auch Sammlungen aller Art wuchsen sintflutartig an, mit selbständigen oder verschnittenen Texten, mit unter dem Texte stehenden oder angehängten deutschen oder französischen Anmerkungen, mit und ohne Worterklärung, metrischen und litterarischen Einleitungen. Es schien, als solle die gesamte französisch-englische Litteratur in Schulbuchform umgearbeitet werden; auch nicht der ärgste Schund, nicht fremdsprachliche Übersetzungen deutscher Werke und Satiren auf unser Land waren vor dieser Verhökerung sicher. Namentlich blieben auch neue Gesprächbüchlein nicht aus. Durch Vorführung von Gesprächen mit Kellnern und Gepäckträgern, von Unterhandlungen in Schuhläden und Möbelmagazinen sollen ja nach der neuen Methode Herz und Geist der heutigen Schuljugend gebildet und für die Aufgaben des Lebens gestählt werden. Die fabrikmässige Anfertigung begleitete eine eines Barnum würdige geschäftliche Reklame. Was in den Rahmen der Reform fiel, wurde in ausschweifenster Weise gelobt, was ihr entgegentrat, tot geschwiegen oder masslos herabgesetzt. Gegenseitige Beweihräucherung, Reklamesucht und Eigenlob haben stets eine Eigentümlichkeit der Schulbuchfabrikanten gebildet, aber niemals ist auf diesem Gebiete so einheitlich und konsequent vorgegangen, niemals der gleiche Grad von Kamaraderie und Lobesversicherung auf Gegenseitigkeit erreicht worden. Um eine rechte Vorstellung von dieser eigenartigen Begleiterscheinung des Reformertums zu gewinnen, lese man die ältern Nummern des *Maître phonétique* mit ihren geschäftlichen Anzeigen des P. Passyschen Aussprachinstituts, die in dem Blättchen enthaltenen Rezensionen, die konsequent loben, was die grosse Erfindung der Neuzeit, die P. Passyssche Transcription annimmt, und alles tadeln, was diesem System sich nicht einfügt; und studiere man, wie die phonetische Genossenschaft sich nicht nur durch liberalste Aufnahme von Mitgliedern, sondern auch dadurch einen grössern Kreis sicherte, dass für das einfache Abonnement auf sein Organ der doppelte Preis des Mitgliederbeitrages verlangt ward. Aus

Digitized by Google

den früheren und neueren Mitgliederverzeichnissen kann man zugleich auch die Werbezentren erkennen und die eigentümliche Beobachtung anstellen, dass die neuphilologischen Studierenden einer preussischen Universität, die besonders zahlreich als Mitglieder auftreten, nach abgelegter Staatsprüfung aus dem Verzeichnis wieder zu verschwinden pflegten. Die Begeisterung unter ihnen für den *Maître phonétique* scheint danach keine ganz natürliche gewesen zu sein. Lehrreich für das zu kennzeichnende gegenseitige Reklamesystem ist ferner das Studium des Titels und des Vorworts von Büchern wie des Passy-Michaelis'schen *Dictionnaire phonétique* mit seinem überschäumenden Internationalismus, das des Rezensionenteils in den *Neueren Sprachen*, der Buchhändler-Anzeigen reformerischer Schulbücher und des Citatenwesens in den Reformschriften, in denen Reformer A die Leistungen der Reformer B und C, C die der Genossen A B, B die der Reformbündler A C mit den schmückendsten Beiwörtern bis zum Himmel erhebt und ihre oft recht dürftigen Schriftchen als wahre „Fundgruben" von Weisheit und Gelehrsamkeit feiert. Wer diese Dinge genau verfolgt und dann nicht zur Anschauung kommt, dass man es in dem Reformertum gewissermassen mit einer geschäftlichen Weltfirma oder einem Trust zu thun hat, der kennt eben nur die Gebahrungen eines modernen kaufmännischen Weltgeschäftes nicht.

Aber die eifrigste Agitation kann auf die Dauer eine politische Partei nicht retten, die ihre im Wahlkampfe gegebenen Versprechungen nicht einzulösen vermag, und die geschickteste Reklame hilft einer Grosshandlung nichts, wenn ihre Ware sich als mangelhaft herausstellt. Die aufgezählten charakteristischen Erscheinungen des Reformertums wirkten schliesslich auflösend, vernichtend, und die Mehrheit der deutschen neuphilologischen Lehrerwelt ist es längst müde geworden, sich weiter in der bisherigen Weise gängeln zu lassen. Es war ja gewiss für manche kein leichter Schritt, gegen eine vielköpfige und dadurch mächtige Koterie aufzutreten, die von den höheren Schulbehörden getragen schien, und bei der jeder Opponent, war er älter, als antiquiert, war er jünger, als unreif, unerfahren und ungeschickt angelassen wurde. Indes der Mannesmut, das Vertrauen in die werbende Kraft der Wahrheit sind noch nicht ausgestorben, und so sehen wir immer mehr Schulmänner und Gelehrte auftreten, die in Wort und Schrift gegen die Verirrungen des Reformertums Einspruch erheben. Wie mancher erfahrene ältere Schulmann hat lange

Digitized by Google

seinen Groll verhalten, als ihm die Annahme einer Lehrmethode zugemutet wurde, deren Wertlosigkeit seiner Erkenntnis von vorn herein nicht entging; wie mancher jüngere Schulmann verfiel in Mutlosigkeit, wenn ihm seine ehrlichen Versuche mit der Reformmethode nicht gelangen, und in helle Entrüstung, als er erkannte, dass die gleiche Erfolglosigkeit ziemlich allgemein, die prahlerisch behaupteten Erfolge eitler Schein waren. Wie manche Thräne ist von Lehrerinnen vergossen worden, die sich körperlich zu schwach fühlten, die von den Reformern verlangte Geschwätzigkeit ertragen zu können, wie mancher Ärger dadurch entstanden, dass durch die neue Normalaussprache und phonetische Spielerei die alten guten Aussprachkenntnisse auf einmal wertlos geworden waren, dass Reden über Aussprache und Methodenkniffe wichtiger erschienen als die Korrektheit der Aussprache und der Lehrstoff selber! Der Gegenstrom gegen die Reform, die niemals unbestritten blieb, musste, je länger sie sich hielt, um so gewaltsamer eintreten; ihrer mangelhaften Konstruktion musste der Zusammenbruch folgen. Gegenwärtig ziehen sich die geistig höher stehenden, einstmals hoffenden Gönner und Förderer der Reform stillschweigend einer nach dem andern von ihr zurück; andere von ihnen machen aus ihrer Enttäuschung kein Hehl, und die aktiven Oberlehrer verlassen immer häufiger das brüchig gewordene Schiff, um es mit einem seetüchtigeren Fahrzeug zu vertauschen. Die Reformhäupter aber betrachten ziemlich sprachlos die zunehmende Abkehr und nehmen in den neueren Heften der *Neueren Sprachen* eine zurückhaltendere Stellung ein. Wenn nicht alle diese Zeichen trügen, so sind die Zeiten nicht mehr fern, wo niemand mehr ein echter Reformer gewesen sein will — und wenn auch vielleicht ein letzter Verteidigungskampf für sie geführt wird, so wird es sich dabei mehr um einen Theaterlärm, denn um eine ernste Geistesschlacht handeln.

Nach dem Zusammenbruch der sogenannten Reform wird die eigentliche Reform im neusprachlichen Unterricht eintreten müssen, die ihm seine geistesbildende Kraft zurückgewinnt, ohne den berechtigten Erfordernissen der Sprachpraxis Abbruch zu thun. Wie wir uns diese, zu alten bewährten Traditionen zurückkehrende, aber auch dem Neueren nicht abholde Reform vorstellen, wollen wir in unserm nächsten Aufsatze betrachten.

Königsberg i. Pr. Koschwitz.

Digitized by Google

Die direkte Sprachunterrichtsmethode auf der Mittelschule.

Wenn wir die Geschichte der Pädagogik und Methodik durchblättern, so finden wir nirgends einen Anhaltspunkt dafür, dass der Kampf um den Fortschritt von den Lehrern jemals anders als ideal geführt worden wäre. Erst das Ende des neunzehnten und der Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts zeigt die auffallende Erscheinung, dass die Sucht nach Auszeichnung, Beförderung und metallischem Gewinn wichtige pädagogisch-didaktische und methodische Fragen aus dem Reiche der Ideale in das der Alltäglichkeit versetzt und dadurch ihre richtige Lösung erschwert.

Am deutlichsten ist diese Aenderung der Kampfesweise in dem Streite der grammatischen mit der direkten Methode zu erkennen. Nicht psychologische Erwägungen leiten manchen Reformer, sondern das Streben nach dem eben genannten Götzen einer materiellen Anschauung. Dass unter solchen Umständen nicht immer Objektivität, wie man es voraussetzen sollte, die Feder führt, ist selbstverständlich. Deshalb braucht man sich auch nicht zu wundern, dass der Kampf um die Sprachmethoden kein Ende nimmt.

Einer der Hauptvertreter[1]) der neuen Richtung klagt, dass man die Anhänger der grammatischen Methode nirgends fassen könne, weil ihre Gegnerschaft meistens eine stumme sei. Und es ist wahr die Zahl der Streitschriften, die für die Neuerung sich einsetzen, ist bedeutend grösser, als die derjenigen, die das Alte verteidigen. Das kam aber daher, dass jeder über die grossartigen Erfolge, deren sich die Reformer rühmten, verblüfft und darum nicht abgeneigt war, erst zu prüfen, bevor er sich eine Meinung bildete. Niemandem fiel es ein, aus sogenannten „berechtigten (d. i. geschäftlichen) Interessen“[2]) oder aus kindischem Trotz sich einer besseren Einsicht zu verschliessen. Jetzt aber, da die Versuche schon zwanzig Jahre dauern, ist es an der Zeit, offen und aufrichtig seine Meinung zu sagen, die früher so mancher aus Bescheidenheit auszusprechen nicht wagte, da er

[1]) Klinghardt in den *Neueren Sprachen*, Jahrg. 1901, IX. B., S. 168.
[2]) *Neuere Sprachen*, Jahrg. 1900, S. 143, Z. 5.

Digitized by Google

die Misserfolge mit der direkten Methode seiner eigenen Unfähigkeit zuschrieb. Das Schweigen muss im Interesse der guten Sache gebrochen werden. Denn man kann nicht wollen, dass eine der ärgsten Reaktionen im Unterrichte von den durch die unberechtigten Prahlereien der Neuerer irregeleiteten Unterrichtsministerien aller Länder dekretiert werde. Es muss nunmehr klar und deutlich gesprochen werden, deutlicher, als es den Herren, welche die stumme Gegnerschaft schier zur Verzweiflung brachte, angenehm sein mag; denn gegenüber „Humbug", wie Professor Romanowsky am achten Neuphilologentage in Wien das Vorgehen mancher Neuerer ganz richtig bezeichnete, ist Rücksichtslosigkeit eine Tugend.

Es erscheint zwecklos, den Reformern mit psychologischen Gründen beikommen zu wollen. Auf ihre Widerlegung lassen sie sich nicht ein, sondern betrachten vom hohen Olymp herab jeden Vertreter der grammatischen Methode als Rückchrittler, dessen Gründe zu widerlegen unter ihrer Würde liegt. Besonders Klinghardt thut sich in dieser Behandlung der Grammatiker hervor.[1]) Diese Art, den Kampf zu führen, ist sehr bequem, doch zum Siege verhilft sie nicht, dazu gehört ein überzeugendes Wort. Auch die Berichte der Wallfahrer nach Frankfurt, dem modernen pädagogischen Mekka, die neuerdings überhaupt immer kritischer ausfallen, sind kein Beweis für die Vorzüglichkeit der direkten Methode. Wie kommt es denn, dass Direktor Walter in so langer Zeit noch immer nicht Schüler herangebildet hat, deren Wirkungskreis den Einzelnen, die sich belehren lassen wollen, näher liegt, und die dann durch ihre Schauleistungen die weite Wallfahrt nach Frankfurt überflüssig machen? Oder wäre es wahr, was so viele Wallfahrer berichten, — und neulich noch auf dem Brüsseler Kongresse Graf Puschkin erwähnte — dass die neue Methode so grosse Anforderungen an den Lehrer stellt, dass ausser Direktor Walter und ein paar andern Überlehrern[2]) niemand imstande ist, sie zu befolgen? Eine Methode, nach der nur pädagogische Weltwunder unterrichten können, taugt natürlich nicht für die Schule, sondern gehört in ein Museum für Sehenswürdigkeiten. Schwer ist es auch, bei der buchhändle-

---

[1]) Vgl. *Neuere Sprachen*, Jahrg. 1899, S. 516—519 und 1900, S. 141.

[2]) Ausser Direktor Walter sind es noch die Herren Palmgren in Stockholm und Schweitzer in Paris (*Die Reform des neusprachlichen Unterrichtes* von M. Walter in Frankfurt a. M., S. 8 u. 9).

Digitized by Google

rischen Reklame, die zu Gunsten der „neuen" Methode gemacht wird und die den Anhängern der grammatischen Methode mit der grössten Seelenruhe Beleidigungen an den Kopf wirft, ruhiges Blut zu bewahren. Ein gewisser Bernhard Teichmann sendet z. B. mit Berufung auf Grössen der direkten Methode folgende marktschreierischen Anpreisungen der neuen Methode aus: „Wer behauptet, dass man mittels der Grammatik fremde Sprachen wirklich sprechen lernt, kennt entweder ihre Erfolge nicht oder ist unfähig, dieselben zu beurteilen, oder sagt wissentlich die Unwahrheit. Wer behauptet, dass man mittels der praktischen Methode fremde Sprachen nicht wirklich sprechen lernt, kennt entweder ihre Erfolge nicht oder ist unfähig, dieselben zu beurteilen, oder sagt wissentlich die Unwahrheit." Über diese dreiste Anpreisung eines offenbaren Geschäftsmannes, der seine Bücher an den Mann bringen will, könnte man sich schliesslich hinwegsetzen, aber wenn auch W. Viëtor, den ich bis jetzt für einen ernsten Mann gehalten habe, diesen Ton anschlägt, dann fehlt alle Entschuldigung. W. Viëtor nimmt nämlich eine in elendem Französisch abgefasste Anzeige einer Brunnenverwaltung zum Anlass, um sich über die Übersetzungsmethode lustig zu machen, indem er sagt: „Das sind die Erfolge der Übersetzungsmethode."[1]) Einem überlegenden Menschen zeigt die Anzeige nichts anderes, als dass der betreffende Übersetzer nicht Französisch erlernt hat, — wie so viele Leute es auch nach der direkten Methode nicht erlernen — entweder weil er frühzeitig die Schule verlassen oder kein Talent gehabt hat. Wie weiss Viëtor, dass er nicht nach der direkten Methode unterwiesen worden war? Man sieht hier klar die Unbilligkeit, mit welcher die Übersetzungsmethode herabgesetzt wird.

Diese und ähnliche Erscheinungen haben mir noch einmal die Feder in die Hand gedrückt, um für die Erhaltung der grammatischen Methode eine Lanze zu brechen.

Ich will nicht wiederholen, was von verschiedener Seite und auch von mir[2]) öfters zu Gunsten der grammatischen Me-

---

[1]) *Neuere Sprachen*, Jahrg. 1901, S. 511.

[2]) *Hat die analytisch-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt?* Vortrag, gehalten am achten allgemeinen Neuphilologentage in Wien (Papauschek, M. Ostrau). *Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie*, Vortrag, gehalten in der philologischen Lektüre des siebenten Mittelschultages zu Wien, 1900. *Österreichische Mittelschule*, 1900, S. 364.

Digitized by Google

thode vorgebracht worden ist. Ich will nur das charakteristischste Merkmal jeder der beiden Methoden hervorheben, um daraus auf ihre Verwendbarkeit in der Schule zu schliessen.

Wenn Klinghardt in den *Neueren Sprachen*[1]) sagt, dass es durchaus keine vermittelnde Methode geben kann, sowie es keine Vermittelung zwischen einem Segel- und Dampfschiffe giebt, so hat er streng genommen recht, obgleich beide Methoden gelegentlich die Hilfsmittel der anderen zu Rate ziehen müssen; sowie es auch Dampfschiffe giebt, die mit Segeln ausgestattet sind, um diese im Notfalle benutzen zu können. Dennoch steht in der That die Frage so, ob direkt oder indirekt unterrichtet werden solle.

Räumen wir einmal — gegen unsere Überzeugung — ein, dass die direkte Sprachmethode am schnellsten zum Ziele führe, so muss immer noch untersucht werden, ob sie in der Schule anwendbar ist, und da muss jeder Unvoreingenommene, sei es, dass er nur theoretisch darüber nachgedacht, oder dass er auch praktische Versuche mit ihr gemacht hatte, zu dem Schlusse kommen, dass sie für den Massenunterricht nicht taugt, dass alle Erfolge, die ihr zugeschrieben werden, leerer Wahn sind, entweder auf Selbsttäuschung oder auf absichtlicher Täuschung anderer, besonders Laien im Sprachfache, beruhen.

Der direkten Methode fehlen in der Schule alle psychologischen Bedingungen des Erfolges, das Milieu, in welchem ein Kind die Muttersprache von der Umgebung oder die fremde Sprache von der Bonne, oder in welchem der Erwachsene im fremden Lande die fremde Sprache lernt.

Die Familie sitzt bei Tische, plötzlich klopft es an die Thür. Aller Augen wenden sich erwartungsvoll der Thüre zu, auch die des kleinen Kindes. Man hört die Worte: „Jemand klopft an die Thüre.“ „Herein.“ Unter dem gewaltigen psychischen Eindrucke der Erwartung lernt das Kind mit der Bedeutung des Wortes „klopft“ auch die Gegenwart.

Oder das Kind hat sich an dem heissen Ofen die Finger verbrannt und weint. „Was ist geschehen?“ fragt die Mutter. Das Kind streckt die verbrannten Finger aus, und die Mutter spricht: „Armes Kind, du hast dir die Finger verbrannt.“ Da haben wir die Vergangenheit.

---

[1]) *Neuere Sprachen.* Jahrg. 1901. IX. B., S. 170.

„Der Onkel wird kommen!“ heisst es in der Familie, während eines ganzen Monates vor Weihnachten. Schliesslich kommt er. So lernt das Kind höchst anschaulich die Zukunft. An solchen charakteristischen Familienvorkommnissen lernt das Kind die Zeiten des Zeitwortes unbewusst, so dass es später auch in weniger kennzeichnenden Fällen, die nicht so sehr die Seele ergreifen, sie doch wiedererkennt.

Aehnlich lernt das Kind die fremde Sprache von der Bonne und der Erwachsene in der Fremde von seiner Umgebung. Dazu kommt noch in allen diesen Fällen das psychische Moment der Notwendigkeit, seine Gedanken in der Mutter- bezügl. Fremdsprache auszudrücken, und die unvermeidliche öftere Wiederholung[1]).

Ist es nun möglich, in der Schule dieses zur direkten Spracherlernung unumgänglich notwendige Milieu hervorzubringen? Nein! Selbst wenn der Lehrer einen Schüler auf den Gang hinausschickt, ihn an die Schulthür klopfen lässt und dann die anderen Schüler frägt: „Wer klopft?“ oder sich zum Ofen stellt und, den Ofen berührend, jammernd ausruft: „Ich habe mich verbrannt“, selbst dann ist das notwendige Milieu nicht erzeugt, weil das psychische Moment den Handlungen fehlt, so dass sie keinen Eindruck auf die Seele der Schüler ausüben können. Der Unterricht artet nur in Spielerei aus. Ebensowenig können Bilder mit alltäglichen Dingen die seelischen Bedingungen der direkten Aufnahme der Sprachvorstellungen ersetzen.

Es ist schon hiemit klar bewiesen, dass von einem unbewussten Aneignen der Sprachformen und Sprachausdrücke, welches noch auf dem *Congrès des langues vivantes* in Paris als Prinzip der direkten Methoden von Laudenbacher hingestellt wurde, nicht die Rede sein kann, und dass die unmenschliche Anstrengung bei dem direkten Unterricht daher stammt, dass der Lehrer über die Köpfe der Schüler hinwegspricht. Aber auch die Schüler müssen darunter leiden; denn spricht man in der Schule über ihre Köpfe hinweg, so lernen sie dort wenig und müssen um so mehr zu Hause lernen.

Damit hängt die Vorliebe zusammen, welche die Reformer für eine, wenn auch recht unvollkommene Lautschrift zeigen. Diese Lautschrift soll die Schüler befähigen, zu Hause

[1]) Vgl. A. Winkler, *Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie. Österreichische Mittelschule* 14. Jahrg., 4. Heft, S. 367, 368, 369.

Digitized by Google

recht viel auswendig zu lernen, weil nach der direkten Methode in der Schule selbst wenig geleistet werden kann, indem die Aufmerksamkeit von den Sprachformen, welche im Anfangsunterrichte nur nach der grammatischen Methode am schnellsten gelernt werden können, auf die Bilder gelenkt wird, mit deren Hilfe aber nur die Gegenwart des Zeitwortes und der Nominativ und Accusativ der Einzahl und Mehrzahl des Hauptwortes den Schülern beigebracht werden können.

Da also ein direktes Aneignen der fremden Sprache in der Schule ausgeschlossen ist, muss die Muttersprache vermittelnd eingreifen. Sie thut es übrigens auch dort, wo das Übersetzen aus der Muttersprache prinzipiell gemieden wurde, wie ich bereits einmal an einem Beispiel gezeigt habe.[1]) Es stehen mir nun noch zwei weitere Beispiele aus dem Leben zur Verfügung.

Auf der Pariser Weltausstellung habe ich den Bruder eines meiner Kollegen kennen gelernt, einen Kürschnergesellen, der ohne ein Wort Französisch zu können, in Paris in eine grosse Kürschnerhandlung eingetreten ist. Selbstverständlich hat er dort das Französische nach der direkten Methode gelernt, ohne jemals „hinüber- und herüberübersetzt" zu haben. Als ich ihn kennen lernte, war er schon vier Jahre in Paris gewesen und machte im Französischen ähnliche Fehler, wie diejenigen sie machen, die nach der grammatischen Methode lernen wie z. B. *„Si j'aurais"* anstatt *„Si j'avais"* und andere mehr, deren ich mich jetzt nicht mehr entsinne. Ein anderes Beispiel hat mir ein Kollege an einer deutchen Realschule geliefert. Er ist ein Tscheche von Geburt, hatte jedoch seine Bildung an einer deutschen Mittelschule und an deutscher Universität in einer deutschen Stadt genossen, also das Deutsche nach der direkten Methode gelernt. Das Tschechische als seine Muttersprache hat er nach der direktesten Methode gelernt. Als Professor unterrichtet er seit 20 Jahren auch seine Muttersprache. Der sagte mir unlängst, dass er sich beim Sprechen manchmal an ein ganz gewöhnliches tschechisches Wort direkt nicht erinnern kann, sondern sich bewusst erst den deutschen Ausdruck denken muss, und dann falle ihm das richtige tschechische Wort ein. Trotzdem hier von einer Übersetzungsmethode nicht die Rede sein kann, sind in diesem Falle viele Ausdrücke der Muttersprache in seinem

[1]) *Österr. Mittelschule*, 1900, 4. Jahrg., 4. Heft, S. 389, Z. 18 v. u. *Die Sprachmethoden im Lichte der prakt. Psychologie.* (Vortrag.)

Geiste nicht direkt an den Begriff associiert, sondern an den Ausdruck der deutschen Sprache. Wieviel mehr muss das beim sogenannten direkten Unterrichte in der Schule der Fall sein, wo mit der Anschauung keine seelischen Eindrücke hervorgebracht werden können! Die Ansicht von der direkten Aneignung in der Schule ist also ein Phantom, wie ich bereits am *Congrès des langues vivantes in Paris* öffentlich ausgesprochen habe.[1])

Die direkte Methode kann deshalb nur von einer Bonne oder von der Umgebung im fremden Lande wirklich verwendet werden. Sie ist nur für den natürlichen Unterricht geeignet, wogegen für den Schulunterricht, der künstlich ist, nur eine künstliche Methode passt. Eine Vermittelung giebt es eben nicht. Und da das notwendige Milieu für die Anwendung der direkten Methode künstlich in der Schule nicht hervorgebracht werden kann, so kann in der Schule mit Erfolg nur eine Methode benützt werden, die das Milieu ersetzt, — und das ist nur die grammatische, welche die Schüler zwingt, durch Verstandesthätigkeit, durch das Vergleichen mit der Muttersprache und die Analogie, das fehlende Milieu zu ersetzen. Ein Beispiel: Neben mir sitzt eine Person. Ich will einen Gegenstand erreichen, der hinter der betreffenden Person sich befindet. Ich sage im Deutschen: „Erlauben Sie!“ Der Herr antwortet: „Bitte“. Dieses „Bitte“ ist im Französischen mit: *Faites, monsieur* zu übersetzen. Bei der grammatischen Methode erkläre ich den Schülern den Vorgang in der ihnen verständlichen Muttersprache, und die Schüler, welche Interesse an der Sache haben, lernen den Ausdruck *Faites, monsieur* für das Deutsche „Ich bitte“ nicht nur für diesen besonderen Fall, sondern für alle analogen, die ihnen im Leben vorkommen mögen. Das fortwährende Vergleichen mit der Muttersprache ist also dringend notwendig.[2]) Dass hiebei alte Grammatiken und Lehrbücher Sätze brachten, die unmögliche französische oder englische Wendungen enthielten, kann der Methode

---

[1]) *Congrès intern. de l'enseignement des langues vivantes. Procès-Verbaux Sommaires* par M. Deniker. Paris. S. 12. Z. 3.

[2]) Beim Anfangsunterrichte wird man allerdings keinen solchen Satz vornehmen, in welchem „Ich bitte“ *Faites, monsieur* heisst, sondern nur einen solchen, wo „Ich bitte“ mit *Je vous prie* wörtlich übersetzt werden kann, weil die wörtliche Bedeutung der einzelnen Ausdrücke vor der übertragenen aus pädagogisch-didaktischen Gründen gelernt werden muss.

Digitized by Google

nicht in die Schuhe geschoben werden, es findet sich dies auch häufig genug bei den Reformern. Bei der Anwendung der direkten Methode kann es vorkommen, dass der Schüler lernt, dass *Faites monsieur* „Ich bitte" heisst zu einer Zeit, da er noch nicht gelernt hat, dass für gewöhnlich „Ich bitte" *Je vous prie* bedeutet. Und das soll ein Vorteil sein! Ganz richtig sagt deshalb Bihler in Freiburg i. Br.: „Die Grammatik sucht aus der endlosen Fülle der Einzelerscheinungen das gemeinsame Gesetz und erleichtert damit die Arbeit, indem sie, anstatt das Gedächtnis planlos zu überlasten, dem Verständnisse die Hälfte derselben zuweist."

Man blättere die sämtlichen während der letzten 20 Jahre erschienenen Reformschriften durch, nirgends findet man einen psychologischen Grund für die Berechtigung der direkten Methode in der Schule. Die Gründe sind nichts anderes als Schmähungen der grammatischen Methode und ihrer Vertreter und Verherrlichungen der eingebildeten Erfolge der Reformer.[1])

Wenn der eine oder der andere Reformer sagt, er habe deshalb die grammatische Methode aufgegeben, weil er nach so und so vielen Versuchen niemals einen günstigen Erfolg hat erzielen können,[2]) so ist das noch immer nicht ein Beweis dafür, dass die grammatische Methode schlecht ist, sondern nur ein Beweis, dass der betreffende in das Wesen der grammatischen Methode nicht eingedrungen ist oder kurz und gut nicht hat unterrichten können, denn es fehlt nicht an Anhängern der grammatischen Methode, die sich der vortrefflichsten Erfolge rühmen können. Da bei den Reformern kein psychologischer Beweis gilt, sei es mir im Interesse der guten Sache ausnahmsweise gestattet, nach ihrem Beispiel auch einmal von den eigenen Erfahrungen zu sprechen.

Als Universitätsstudent habe ich auf Grund der klassischen Vorbildung als Autodidakt in einem halben Jahre soviel Französisch und Englisch zu gleicher Zeit gelernt, dass ich mit Hülfe eines Wörterbuches schwierige französische und englische Texte „hinüber und herüber" übersetzen konnte, obgleich meine sprachliche Veranlagung nur als mittelmässig bezeichnet werden kann.

---

[1]) *Die Reform des neuspr. Unterr.* von M. Walter, Marburg in Hessen. S. 9, Z. 4,

[2]) *Neuere Sprachen*, 1899, B. 6. S. 518, Z. 20.

Digitized by Google

Das ist eine Leistung, welche die direkte Methode niemals aufweisen wird. Als ich dann Gelegenheit fand, meine Kenntnisse praktisch zu bethätigen, lernte ich in kurzer Zeit auch französisch und englisch sprechen. Wie wären erst meine Erfolge gewesen, wenn ich einen Lehrer gehabt hätte, der mit mir auch konversiert und mir die richtige Aussprache beigebracht hätte!

In meiner Privatpraxis unterrichtete ich einst einen Herrn im Französischen und Englischen, der vor Jahren sechs Gymnasialklassen absolviert hatte. Vertrauend auf seine formale Bildung, obgleich sie durch die obersten zwei Klassen nicht abgeschlossen war, erklärte ich ihm keine grammatischen Regeln, auch übersetzte ich mit ihm fast gar nicht in den Stunden, sondern „gab ihm nur auf" und benützte die Unterrichtsstunden (viermal in der Woche) nur dazu, um die von ihm selbst vorbereiteten Lektionen mündlich in französischer und englischer Sprache durch Fragestellungen abzuprüfen. Der Herr hat in vier Monaten so viel Französisch gelernt, dass er die schwierigsten französischen Texte verstand, Erzählungen rückübersetzte und hinlänglich sprechen konnte. Mit gebürtigen Franzosen hat er sich ebenfalls ganz gut verständigt. Dann begann er das Englische zu lernen, und in weiteren vier Monaten hat er ebenso viel Englisch gelernt.

Solche schnelle Erfolge wird die direkte Methode nie aufweisen können. Mit der Vorbildung, welche die direkte Methode verschafft, wird man nie imstande sein, im Inlande als Autodidakt eine fremde Sprache zu erlernen, weil die formale Bildung fehlen wird.

Als Lehrer habe ich in der ersten Klasse (Sexta) vor zwanzig Jahren nach dem Elementarbuche von Plœtz bei Anwendung der grammatischen Methode viel günstigere Erfolge erzielt, als jetzt nach der Lesebuchmethode, obgleich Plœtz, was den Übungsstoff betrifft, kein Musterbuch ist. Nach zwei Jahren waren die Schüler so weit, dass sie in französischer Sprache an sie gerichtete Fragen aus dem Wortmateriale des Durchgenommenen verstanden und beantworteten und die rückwärts befindlichen Lesestücke bei Angabe etwaiger unbekannter Ausdrücke *ex abrupto* übersetzen konnten. In den späteren Jahrgängen habe ich neben dem schriftlichen Übersetzen auch das schriftliche Nacherzählen und das Übersetzen von Gedichten in Prosa geübt; nur freie Aufsätze habe ich nie versucht, bin jedoch überzeugt, dass, wenn sie aufgegeben worden wären, sie besser aus-

Digitized by Google

gefallen wären, als bei der direkten Methode; denn was die Reformer als freie Aufsätze ausgeben, sind Nacherzählungen durchgenommener Lesestücke. Die Erfüllung ihrer Sehnsucht, die Übersetzungen aus der Muttersprache bei der Maturitätsprüfung durch freie Aufsätze ersetzen zu dürfen[1]), würde nichts anderes bedeuten, als die Gutheissung des „Humbugs" bis auf die oberste Stufe hinauf.

Als W. Viëtor vor zwanzig Jahren mit seiner Schrift *Quousque tandem* auftrat, hatte er vielleicht Grund, die grammatische Methode zu tadeln; denn es wurde wohl thatsächlich an manchen Schulen nur „herüber- und hinüberübersetzt". Aber damals war der Unterricht in den modernen Sprachen ein verhältnismässig gering geschätzter Gegenstand und die meisten Lehrer nicht genügend vorgebildet. Es zeugt aber von einer grossen Kraft der Methode, wenn sogar Lehrer, welche die Sprache nicht kennen, imstande sind, sie zu lehren. Erst seit den letzten zwei Jahrzehnten mehrt sich das Prozent der Lehrer, welche die fremden Sprachen wirklich beherrschen. In der schlesischen Landeshauptstadt Troppau in Österreich wurde z. B. noch vor zwanzig Jahren das Englische von einem Lehrer unterrichtet, der als Autodidakt nie einen englischen Laut gehört hatte. Er pflegte die Schüler zu fragen: „Was glaubt ihr, wie werden wir das Wort aussprechen?"

In Deutschland stand es damit nicht viel besser. Kann man nun unter solchen Umständen die schlechten Erfolge in der Aussprache und im mündlichen Beherrschen der fremden Sprachen der Methode[2]) in die Schuhe schieben und konnte so ihre Entwickelung die richtigen Wege einschlagen[3])? W. Viëtor musste den Grund der Misserfolge anderswo als in der Methode suchen.

Nie hat es ein Direktor oder ein Schulinspektor einem Lehrer verboten, wenn dieser neben dem Übersetzen auch die Konversation mit den Schülern pflegte. Im Gegenteil wurde solches Beginnen von den Vorgesetzten immer belobt, wie ich aus eigener Erfahrung weiss. Ich bin auch überzeugt, dass das Bedürfnis nach der direkten Methode niemals entstanden wäre, wenn jeder Lehrer die Sprache, die er lehrte, auch beherrscht hätte; denn die Methode wäre nach und nach den richtigen Weg gegangen.

---

[1]) *Die Reform des neusprachlichen Unterrichtes* von Direktor Walter, Seite 15.

[2]) *Die Reform des neuspr. Unterrichtes*, S. 1, Z. 3. von unten u. S. 2, Z. 1.

[3]) Vgl. *Allgemeines Litteraturblatt.* 10. Jahrg. No. 20, S. 623.

Digitized by Google

Man wird mir erwidern, dass ja viele Lehrer, wie Walter, W. Viëtor, Klinghardt, Wendt und andere, trotzdem sie die fremde Sprache gut beherrschen, sich der direkten Methode zugewendet hatten. Dies kann ich mir nur so erklären, dass sie die grammatische Methode in der Ausführung, die jeden befriedigen muss, nicht gekannt haben. Sie bestätigen es selbst in den verschiedenen Streitschriften, wo sie als ihr kennzeichnendes Merkmal immer nur das „Hinüber- und Herüberübersetzen" und das sinnlose Auswendiglernen von Regeln anführen, aber der tiefen geistigen Gedankenarbeit mit keiner Silbe Erwähnung thun, welche ein ausserordentlich schnelles Verständnis der fremdsprachlichen Texte ermöglicht. Sie haben offenbar auch keine Ahnung davon, dass man in der ersten Klasse (Sexta) das ganze Jahr hindurch nach der grammatischen Methode unterrichten kann, ohne die Schüler das Lehrbuch in die Schule bringen zu lassen. Ein solcher Unterricht ist ebenfalls anstrengend — obgleich dies kein Merkmal eines guten Unterrichtes sein muss, wie sich die Reformer rühmen — doch hat der Lehrer dabei das Bewusstsein, dass er die Schüler in der Hand behält und nicht über ihre Köpfe hinwegspricht.

Und was hat der zur Konversation vermeintlich ungeeignete Stoff der alten grammatischen Schulbücher mit der Methode zu thun? Konnte man ihn denn nicht durch einen anderen ersetzen? Konnten nicht in der ersten Klasse Stoffe, die die Familie, Schule u. s. w. betreffen, zu den Übersetzungen genommen werden, damit an sie eine leichte Konversation geknüpft wurde?

Jeder, der die Reformlitteratur verfolgt, weiss, dass an der Ausbildung der Übersetzungsmethode in vielen Schriften gearbeitet wird; auch ich habe hierzu wiederholt das Wort ergriffen[1]) und gezeigt, worin der Fortschritt zu suchen ist. In der *Österreichischen Mittelschule* habe ich das Ideal eines nach grammatischer Methode geschriebenen Lehrbuches aufgestellt und gesagt, dass an einem solchen Buche ein Lehrer, der mit Stunden überhäuft ist, ein halbes Mannesalter arbeiten müsste.[2]) Klinghardt ist deshalb durchaus nicht berechtigt zu sagen, dass die „gram-

[1]) a) *Über den grammatischen Lehrstoff.* Jahresbericht der Oberrealschule M. Ostrau 1892/3. b) *Hat die anal.-direkte Methode die Lehrerschaft befriedigt?* Bei Papauschek. M. Ostrau. c) *Die Sprachmethoden im Lichte der praktischen Psychologie.*

[2]) *Österr. Mittelschule,* Jahrg. 14, S. 390, Z. 10.

Digitized by Google

matische oder Übersetzungsmethode mit Plœtz am Endpunkte ihrer Entwickelung angelangt ist."[1]) Die der sogenannten vermittelnden Methode dienenden Lehrbücher sind nichts anderes als eine Weiterbildung der grammatischen Methode. Aber selbst wenn dies nicht der Fall wäre, wenn man bei Plœtz stehen geblieben wäre, so wäre das immer noch besser, als einen Rückschritt zu machen, und noch dazu einen so gewaltigen, hundert Jahre zurück;[2]) denn Lehrbücher, wie sie die Lesebuchmethode zeitigt, gab es schon vor hundert und mehr Jahren.

Obgleich, wie ich bereits oben gesagt habe, es eine müssige Arbeit ist, den Reformern Beweise zu bringen, so will ich doch noch den Vorgang jeder der beiden Methoden an einem Satze darlegen, damit Unparteiische sich selbst ein Urteil darüber bilden, welche die vernünftigere ist.

Nehmen wir ein Beispiel aus dem Hölzelschen Wandbilde „der Sommer": *Le laboureur coupe avec sa faucille les tiges qui portent les épis.* Nach der grammatischen Methode werden die Vokabeln *le laboureur* der Landmann, *la faucille*, *la tige* u. s. w. gelernt, dann wird der Satz ins Deutsche übersetzt. Der Schüler lernt, dass *le laboureur coupe* Einzahl ist, dass jede Präposition, also auch *avec,* den vierten Fall regiert, dass der vierte Fall formell gleich dem ersten ist u. s. w. Auf Grund dieser Kenntnisse übersetzt er dann aus dem Deutschen nach Analogie: „Die Landleute schneiden mit ihren Sicheln die Halme" — „Der Halm trägt Ähren" u. s. w. Man macht also mit dem Satze allerlei Veränderungen, man verwandelt ihn in die verschiedenen Personen der Ein- und Mehrzahl u. s. w., und wenn dann das Wandbild „Sommer" auf diese Weise durchgenommen wurde, bespricht man mit den Schülern die Arbeiten des Sommers in französischer Sprache bei zugemachten Büchern. Auch das Hölzelsche Bild kann man dabei benützen.

Bei der direkten Methode zeigt man den Landmann mit dem Stabe und spricht zehn oder mehrere Male den Satz vor.

Ich möchte nun gern wissen, welchen Schülern „die Augen mehr leuchten", den ersteren, welche zu einer solchen Konversationsstunde volles Verständnis mitbringen, oder den letzteren, die nicht wissen, was man ihnen sagt? Dass die letztere Art den Lehrer mehr anstrengen muss, ist selbstverständlich, aber kein

[1]) *Die neueren Sprachen*, 1901, S. 169.
[2]) *Österr. Mittelschule*, 1900, S. 308.

Digitized by Google

vernünftiger Pädagog wird einen solchen Vorgang einhalten, eben weil er verkehrt ist! Wer nach dem ersteren nicht Französisch lernt, wird auch nach dem zweiten nichts erlernen, höchstens ein paar Worte, aber in die Schwierigkeiten des fremden Satzbaues wird er nicht eindringen.

Ja, aber die Erfolge der Herren Dir. Walter in Frankfurt, Palmgreen in Stockholm und Schweitzer in Paris — von anderen liest und hört man wenig — sind doch ein schlagender Beweis für die Vorzüge der direkten Methode!

Die Thätigkeit Walters lässt sich nun vornehmlich aus den Berichten seiner entzückten Gasthörer beurteilen. Glücklicherweise hat einer von ihnen aus der Schule geschwatzt. Er sagt nämlich in den *Neueren Sprachen* (1901 irgend ein Sommerheft), dass Walter das Englische in der Untersekunda mit dreiundzwanzig Schülern begonnen und in der Obersekunda mit dreizehn fortgesetzt hat. Es fällt uns dabei auf, dass gleich zehn Schüler, also $43\frac{1}{2}$ Prozent, aus seiner Musterschule ausgetreten sind. Was hat ihnen dort nicht behagt, nachdem doch Walter und andere so oft berichtet hatten, dass die direkte Methode den Schülern keine Arbeit, sondern nur Lust und Vergnügen bereitet? Es ist mir nicht unbekannt, dass Lehrer, welche Musterklassen erzielen wollen, die unfähigen oder weniger talentierten und faulen Schüler durch alle möglichen Mittel aus der Anstalt zu entfernen trachten. Bevor ein Urteil über die Erfolge Walters gefällt wird, müsste durch protokollarische Einvernahme dieser zehn Schüler sichergestellt werden, warum sie die Schule verlassen haben, ob ihnen das Englische nicht schwer gefallen ist, ob Walter nicht allzugrosse Anforderungen an ihren häuslichen Fleiss gestellt hat. Es müsste weiter untersucht werden, wie viele von den dreizehn übriggebliebenen Schülern das Englische von Haus aus kennen, wie viele von ihnen englische Hauslehrer, Gouvernannten oder Bonnen im Hause haben.

Lassen wir aber auch alle diese Fragen zu Gunsten Walters beantwortet werden, so bleiben noch immer sehr viele andere Thatsachen übrig, die seine Methode nicht als empfehlenswert hinstellen. Er unterrichtet nämlich unter besonders günstigen Umständen. Er hat verhältnismässig wenig Schüler, besitzt als Direktor eine grössere Autorität über die Schüler als ein anderer Lehrer, ist unstreitig ein guter Pädagoge, hat als Direktor wenige Stunden, so dass er sich beim Unterrichte mehr anstrengen kann,

Digitized by Google

als ein mit Stunden überhäufter Lehrer; dazu ist er von kräftigem Körperbau, hat breite Schultern, eine starke Brust und ein klangvolles Organ. Wie viele Lehrer giebt es, die alle diese Eigenschaften in sich vereinigen, so dass sie sich den Luxus gestatten können, sich wie Marktschreier vor ein Bild zu stellen? Es müssten denn vor der Lehramtsprüfung die Kandidaten vorerst wie bei der Stellung assentiert werden! Wer würde sich überhaupt noch dem Lehrstande widmen, wenn er nach einer solchen vernunftwidrigen Methode unterrichten müsste? Und schliesslich taugt eine Methode, die eine so geringe Schülerzahl, wie sie die Reformer wünschen, voraussetzt, nicht für die heutigen Schulverhältnisse. Diese verlangen vielmehr eine Methode, welche dem Massenunterrichte entspricht.

Wenn schon nach dem Gesagten den Stimmen deutscher Oberlehrer über die Hospitierungen in Frankfurt kein übermässiger Wert beigemessen werden kann, so kann den Berichten aus Frankreich und England überhaupt kein Gewicht beigelegt werden. Das französische Schulwesen steht bezüglich des modernen Sprachunterrichtes tief unter dem deutschen. Noch viel tiefer steht es in England. Wer wie ich Lehrer an einer *Grammar School* in England war, der weiss, dass der Sprachunterricht dort unter aller Kritik ist. Es kann deshalb die Lobeshymne einer Miss Brebner auf Direktor Walter, deren Klinghardt in den *Neueren Sprachen* prahlerisch Erwähnung thut, auf uns keinen Eindruck machen.[1]) Ebenso wenig kann uns die günstige (?, vgl. S. 65 ff.) Aufnahme der Reform seitens des französischen Unterrichtsministers Georges Leygues in unserem Urteil irre machen. In dieser Beziehung kann nur ein Fachmann massgebend sein.

Auch auf den verschiedenen Kongressen hat die direkte Methode keine Siege erfochten. In Brüssel hat u. a. im Jahre 1901 Herr Jos. van Herp die direkte Methode angelegentlichst empfohlen,[2]) obgleich er selbst keine Erfahrungen mit ihr gemacht haben kann. Er hatte bei Direktor Walter in Frankfurt im Jahre 1900 hospitiert, hat dann ein Jahr lang nach ihr unterrichtet und ohne die Endresultate abzuwarten, ist er schon nach so kurzer Zeit als ihr eifrigster Anhänger aufgetreten. Warum denn so eilig? Schon am achten Neuphilologentage in Wien 1898

---

[1]) *Neuere Sprachen*, Jahrg. 1901.

[2]) *Neuere Sprachen*, 1901, S. 417. Vgl. oben S. 72 ff.

Digitized by Google

habe ich eine solche Voreiligkeit gerügt.[1]) Es scheint, dass die direkte Methode nur auf Unerfahrene Eindruck macht! Die Einwände Scharffs auf demselben Kongress sind von niemand widerlegt worden.

Und der *Congrès des langues vivantes,* der 1900 in Paris abgehalten wurde? Der hat sich fast einstimmig gegen das Festsetzen der direkten Methode für den Sprachunterricht erklärt, obgleich der nach der Aussage des Professors Siegwart parteiische Ausschuss sich die grösste Mühe genommen hat, ein günstiges Votum für sie zu erlangen.

Auch die praktischen Vorführungen der Herren Schweitzer und Laudenbacher haben niemanden überzeugt. Sechs Knaben der niedersten Klasse sassen da in einem Zimmer des *Palais des étrangers.* Nach langen, theoretischen Auseinandersetzungen zog Professor Schweitzer seine Taschenuhr heraus und fragte den ersten Knaben: „Was ist das?" Dieser anwortete: „Das ist eine Uhr." Dann nahm der Knabe die Uhr in die Hand und stellte selbst dieselbe Frage an den nächsten Knaben. Derselbe Vorgang wiederholte sich nun, bis die Reihe auch an den fünften Knaben gekommen war. Das war das Resultat eines einjährigen Unterrichtes. Die um mich stehenden Lehrerinnen oder Gouvernanten gerieten über diese Offenbarung in Entzücken. Auch die Herren Walter, Klinghardt und Wendt waren ausser sich vor Freude. Ich aber dachte bei mir: „Wie viel mehr haben meine Schüler der ersten Klasse (Sexta), als ich noch nach der grammatischen Methode unterrichtete, am Ende des Schuljahres ohne alle Künstelei gekannt! Auch der weitere Vorgang des Herrn Schweitzer, wobei er die Gegenstände des Schulzimmers besprach, bewies nichts anderes, als dass man — wie ich öfters bereits erwähnt hatte — nach der direkten Methode aus der Grammatik nur die Gegenwart des Zeitwortes und den Nominativ und Accusativ, Einzahl und Mehrzahl des Hauptwortes erlernen kann[2]). Der Unterschied zwischen der neuen und alten Methode ist dabei nur der, dass bei ersterer der Lehrer sich unmenschlich anstrengen muss, bei letzterer aber nicht.

Auf die Erfolge der direkten Methode kann aber, selbst wenn sie grossartig gewesen wären, nicht aus der Probestunde

---

[1]) Vgl. *Hat die anal.-direkte Methode* u. s. w., S. 1.

[2]) Vgl. *Österr. Mittelschule,* 1900, S. 375. Z. 17.

Digitized by Google

geschlossen werden, weil die sechs Schüler gewiss ausgesucht und für die Probestunde vorbereitet worden waren.

Der praktische Versuch des Herrn Laudenbacher mit Schülern einer oberen Klasse misslang vollkommen. Es zeigt dies deutlich den Grund, warum die Reformer immer nur mit den Erfolgen der niedersten zwei Jahrgänge prunken.

Charakteristisch ist weiter, dass sich auf dem Kongresse sogar das praktische Amerika durch seinen Vertreter A. Cohn, Professor an der Columbia-Universität in New-York, gegen die direkte Methode ausgesprochen hat, und nicht ohne Nebengedanken hat Professor Cohn bei einer Debatte, in welcher den Reformern vorgeworfen wurde, dass sie abstrakte Begriffe den Schülern ohne Übersetzung nicht beibringen können, gefragt, wie sie den Satz: *Vous parlez sans réfléchir* den Schülern verständlich machen wollen?

Wie ist nun dieses Festhalten an offenbar irrigen Ansichten zu erklären?

Dass die grammatische Methode bei ihrer allzu engen Nachahmung des Unterrichtes in den klassischen Sprachen reformbedürftig war, wird niemand leugnen. Die Reformer haben aber übers Ziel geschossen, und da es in der menschlichen Natur begründet ist, seinen Irrtum nicht einzugestehen, beharren sie standhaft darauf. Es ist für manche Herren um so unangenehmer, *mea culpa* zu rufen, als sie von den Unterrichtsverwaltungen für ihre Bestrebungen voreilig mit Orden dekoriert worden sind. So ist also die Frage der Reform auch eine soziale Frage geworden. Sehr deutlich ohne Scheu hat es Professor Klinghardt in einer Polemik mit mir ausgesprochen. In einer Kritik meines am achten Neuphilologentage in Wien gehaltenen Vortrages erklärt er mein „temperamentvolles" Auftreten gegen die radikalen Reformer damit, dass ich im voraus die prinzipiellen Gegner eines auf grammatischer Grundlage beruhenden Lehrgebäudes bekämpfe, welches ich herauszugeben gedenke[1]). Als ich ihn in einer Entgegnung darüber aufklärte, dass ich kein Lehrbuch zu schreiben beabsichtige, antwortete er: „Womit können Professor Winklers Freunde den heftigen Ton seines Wiener Vortrags entschuldigen . . . . . da er nicht in Wahrung berechtigter Interessen handelte[2])?"

[1]) *Neuere Sprachen*, 1899, Bd. VI, S. 517, 1. Z.

[2]) *Neuere Sprachen*, Jahrg. 1900, S. 143, Z. 5.

Durch diese Worte hat Professor Klinghardt klar gezeigt, dass die Reformer nicht aus idealer Anwandlung, wie die Verteidiger der grammatischen Methode, sondern aus anderen Gründen auf ihrem Standpunkte beharren, der, wie oben und auch anderwärts[1]) von mir gezeigt wurde, psychologisch keiner Prüfung standhalten kann.

Zum Schlusse möchte ich noch erwähnen, dass ich bereits zwanzig Jahre im Lehramte thätig bin und seit vierzehn Jahren nach der Lesebuchmethode unterrichte, also mir ein Urteil über beide Methoden erlauben kann. Während an unserer Schule bei der grammatischen Methode alle gut und mittelmässig begabten Schüler, welche den entsprechenden Fleiss zeigten, ihr Ziel erreichten, erreichen es jetzt nach der Lesebuchmethode nur die gut begabten. Das Wissen der anderen ist im höchsten Grade oberflächlich. Früher hatten wir 5—20 Prozent Schüler in jeder Klasse, welche gute Leistungen in den Sprachfächern aufwiesen, jetzt nur 2—10 Prozent. Das grosse Prozent der guten Leistungen bei Direktor Walter ist wahrscheinlich durch das Beseitigen aller minder begabten Schüler zu erklären. Vielleicht ist auch möglich, dass ich die grammatische Methode anders ausführte als andere Lehrer, weshalb ich einige wahrscheinliche Abweichungen, die möglicherweise das bessere Resultat herbeigeführt haben, hier anzugeben mir erlaube.

Jede Stunde habe ich bei zugemachten Büchern zehn bis fünfzehn Minuten lang in französischer Sprache nicht nur Fragen nach dem Inhalte der Sätze und Lesestücke gestellt, sondern auf Grund des bekannten Wortmaterials freie Konversation geübt. Das „Hinüber- und Herüberübersetzen" wurde um diese fünfzehn Minuten gekürzt.[2])

Aus der Grammatik habe ich nur solche Regeln gelehrt, welche Mittel zum Zweck bildeten. Regeln, deren Verständnis der Mehrzahl der Schüler schwer beizubringen und deren Erklärung mit grossem Zeitverlust verbunden gewesen wäre, habe ich im Gegensatze zum Herrn Klinghardt gestrichen,[3]) (z. B. *Les heures que j'ai couru* wurde nicht erklärt.)

---

[1]) *Österr. Mittelschule*, 14. Jahrg. (1900), 4. Heft. *Sprachmethoden im Lichte der prakt. Psychologie.*

[2]) Vgl. darüber meinen Vortrag: *Österr. Mittelschule*, 1900, 4. Heft. S. 379, 380.

[3]) Vgl. *Über den grammatischen Lehrstoff.* Von A. Winkler. 10. Jahresbericht der Realschule in M. Ostrau.

Digitized by Google

Im übrigen verweise ich auf meine im Jahre 1898 und 1900 in Wien gehaltenen Vorträge.

Diese Erwägungen und meine praktischen Erfahrungen haben mich zu der Überzeugung geführt, dass die direkte Methode nur für den Anfangsunterricht durchführbar ist, aber nach der grammatischen Methode auch bei diesem mehr erzielt wird, weshalb die Änderung der Methode unberechtigt war.[1]) Und da ich weiter überzeugt bin, dass sehr viele Lehrer nur deshalb noch an der direkten Methode festhalten, weil sie sich nicht trauen, gegen sie aufzutreten, so rufe ich zu ihrer Ermutigung zum Schlusse um so lauter: „Fort mit der schädlichen direkten Sprachmethode aus der Mittelschule."

Mährisch Ostrau. A. Winkler.

La Division et l'Organisation du territoire français.

(Suite.)

Première partie.

La division du territoire.

Pour comprendre l'organisation actuelle de la France, il est nécessaire de savoir, d'abord, comment est divisé son territoire. Mais pour se rendre compte des divisions actuelles, il faut remonter aux divisions anciennes; et ces divisions sont dans une étroite relation avec l'ancienne organisation.

Les renseignements qu'on va trouver ici sur les divisions et l'organisation de l'ancienne France, indépendamment de leur utilité au point de vue de notre étude, ne seront pas sans intérêt pour quiconque veut pouvoir lire avec intelligence et profit nos grands auteurs littéraires du XVIIe et du XVIIIe siècles.

I. Les divisions et l'organisation anciennes.

L'ancienne France, la France d'avant 1789, se divisait en *gouvernements, généralités* ou *intendances, bailliages* ou *sénéchaussées, diocèses,* etc.

A. Gouvernements. — Le gouvernement est la circonscription militaire.

---

[1]) Vgl. Meine Thesen: *Österreichische Mittelschule,* 1900, S. 308.

Digitized by Google

On voit apparaître les gouverneurs militaires au XIVe siècle. Il n'y en avait alors que dans les provinces frontières. Le nombre en fut augmenté ensuite, surtout pendant les troubles et les guerres de religion du XVIe siècle, puis réduit à plusieurs reprises, chaque fois qu'on se décidait à faire des économies, puis accru de nouveau pour satisfaire la haute noblesse dans laquelle ils étaient pris. En outre on multiplia les emplois en sous-ordre pour y placer la petite noblesse.

A la veille de la Révolution, il y avait quarante-quatre gouvernements généraux, soixante-six lieutenances générales, treize gouvernements de maisons royales, quatre cent sept gouvernements particuliers, etc.

Ces emplois n'étaient, de l'aveu de tous, que des sinécures. Les gouverneurs aux XVIe et XVIIe siècles avaient joué un rôle important et rendu des services. Non seulement ils commandaient, pour le Roi, les troupes cantonnées dans leurs circonscriptions, assuraient par la force le respect des lois, mettaient fin aux troubles et séditions; mais ils s'immisçaient, de leur propre autorité, dans l'administration des finances et de la justice; ils levaient parfois des impôts, condamnaient même à mort et sans appel, accordaient des grâces et rémissions de peines.

Ces empiètements sur le pouvoir royal donnèrent à craindre un instant le rétablissement d'une féodalité politique et l'anéantissement de cette unité déjà presque réalisée dont nous avons parlé. „On a veu," écrit notre vieux jurisconsulte Loyseau, „pendant l'anarchie de ces derniers troubles, la France presque en train d'être cantonnée en autant d'Estats souverains qu'il y avoit de gouverneurs, si pour nostre éternel malheur la Ligue eust esté victorieuse . . . ." C'était le rêve de tous ces grands seigneurs: „Etre César ou rien du tout," disait Biron, gouverneur de Bourgogne sous Henri IV; „je ne mourrai pas que je n'aie vu ma tête sur un quart d'écu . . ." En 1610, Condé, gouverneur de Guyenne, déclare qu'il ne souffrira dans son gouvernement aucune garnison royale indépendante de lui. Sous Louis XIII, le duc de Rohan avoue, dans ses *Mémoires*, avoir prévu „le cas où lui et les siens pourraient se faire assez forts pour se cantonner et faire un état à part."

Heureusement pour notre unité nationale, Henri IV, dont Loyseau nous dit qu' „il n'y eut jamais en France de roi plus absolu" (avant Louis XIV), et, sous son successeur, Richelieu

Digitized by Google

coupèrent court à ces velléités d'indépendance. Le gouverneur du Languedoc, Montmorency, la plus haute tête de la noblesse française, l'héritier direct des *premiers barons chrétiens*, fut décapité. D'autres, comme le duc de Vendôme, gouverneur de Bretagne, le maréchal de Vitry, gouverneur de Provence, furent emprisonnés, mis à la Bastille, traités comme rebelles. Tous ces *petits tyrans* (Loyseau) furent matés, et la marche vers l'unité reprit son cours.

Les gouverneurs furent réduits à leur rôle militaire. Ils ne purent remplir aucune fonction sans lettres particulières de commandement. Il leur fallut même, pour résider dans leur gouvernement, la permission spéciale du Roi. En vingt ans, sous Louis XIV, Villars ne résida que trois mois dans son gouvernement de Provence.

Ces emplois de parade étaient très recherchés: ils laissaient aux titulaires la faculté de vivre à la Cour, et ils étaient magnifiquement rétribués. Le gouverneur de Languedoc touchait 160000 livres; celui de Guyenne 120000. De petits gouvernements particuliers, comme ceux de Ham, d'Auxerre, de Schlestadt, de Brisach, rapportaient de 12000 à 18000 livres (dans l'Ile de France on en comptait trente-quatre, à Vervins, Senlis, Dourdan, Limours, Etampes, et autres villes aussi médiocres que pacifiques). Joignez aux appointements réguliers les petits profits: des parts sur les octrois, des gratifications au gouverneur et à sa femme, lorsqu'ils font leur entrée dans leur province[1]), des secrétaires et des gardes qui ne sont jamais en fonction, puisqu'il ne réside jamais, mais qui n'en sont pas moins grassement payés, sans compter les exemptions et les priviléges, et qui sont tout à sa dévotion; comme habitations, de véritables palais; enfin l'espérance, rarement démentie par les faits, de transmettre sa charge à l'un de ses fils: tel est le sort du *pauvre gouverneur*, comme dit Mme de Sévigné.

---

1) Le maréchal de Richelieu, nommé sous Louis XV au gouvernement de la Guyenne, faisait son entrée à Bordeaux. Le magistrat lui présenta, suivant l'usage, un plateau couvert de pièces d'or. Il ne manqua pas, en le haranguant, de lui rappeler que son prédécesseur, en pareille circonstance, avait eu la générosité de refuser cette offrande. „Je sais," répondit Richelieu, „que mon devancier a été inimitable en tout, et je n'oserai jamais prétendre à tout le mérite qu'il avait." Et il prit l'argent.

Ces luxueuses sinécures ont été l'une des plaies de notre ancien régime, l'un des abus les plus criants et l'une des causes de notre Révolution. Les nobles avaient rendu autrefois les plus éminents services: l'homme qui sait se battre, défendre sa terre, défendre en même temps les pauvres gens qui y vivent, c'est le bienfaiteur, le sauveur au temps des invasions, des troubles, des brigandages; on ne lui marchande pas la reconnaissance. Mais lorsque le seigneur „n'est plus bon à rien[1])," lorsqu'„il ne se mêle plus de rien[2])," ou que, s'il se mêle de quelque chose, il n'a d'autre souci que d'obtenir quelque sinécure bien rétribuée par le trésor public, on voit alors „autour du château, les sympathies baisser, l'envie s'élever, les haines se grossir[3]); une étincelle suffira pour que le château brûle."

Dans d'autres pays que le nôtre, la noblesse est restée plus longtemps que chez nous fidèle à sa fonction sociale. Dans les Etats prussiens, selon le Code du grand Frédéric, les paysans ne peuvent sans la permission de leur seigneur se marier, changer de métier, aliéner leur champ, l'hypothéquer, modifier le mode de culture, quitter la seigneurie; il surveille leur vie privée, il les châtie: bref, c'est une véritable servitude. Mais aussi doit-il „veiller à ce qu'ils reçoivent l'éducation, les secourir dans l'indigence, leur procurer les moyens de vivre," et il s'acquitte de ces obligations; et le paysan supporte ce régime, parce qu'il y trouve son compte. — A Munster, en 1809, il n'y a pas encore cent ans, un Français, le comte Beugnot, est tout étonné de voir fonctionner la féodalité: tous les paysans sont colons ou serfs; le seigneur prélève une part de tous leurs produits, denrées ou bestiaux, et, à leur mort, une portion de leur héritage; s'ils s'en vont, leur bien lui revient. Mais Beugnot observe d'autre part que le seigneur „protège ses gens en père de famille, il accourt quand il y a un malheur à réparer; et les soigne dans leurs maladies;" il les loge et les nourrit dans leur vieillesse; il vient en aide à leurs veuves, s'occupe de leurs enfants. „Ils ne sont ni misérables ni inquiets: ils savent que, dans tous leurs besoins extrêmes ou imprévus, il sera leur refuge[4])." — On peut faire

[1]) Marquis de Mirabeau, *Traité de la population*, p. 57.

[2]) Plaintes de l'assemblée provinciale de la H^te^ Guyenne (cité par Tocqueville, *L'ancien régime et la Révolution*, p. 376).

[3]) Taine, *Origines de France*, I, p. 51.

[4]) Beugnot, *Mémoires*, I. p. 392.

Digitized by Google

la même remarque pour l'Angleterre, où le *squire*, le *nobleman* possède une part du sol encore plus large que celle de son voisin français, et touche sur les produits une part beaucoup plus forte, mais sait néanmoins faire respecter et aimer son autorité[1]).

La noblesse étrangère avait encore cet autre mérite, qu'elle résidait sur ses terres. Il faut être Allemand ou Anglais, disait-on chez nous, pour passer les mois tristes et pluvieux dans son castel ou dans sa ferme, seul, en compagnie de rustres, au risque de devenir aussi emprunté et aussi hétéroclite qu'eux[2]). Arthur Young ne peut pas comprendre que l'exil seul force la noblesse de France à faire ce que les Anglais font par préférence: résider sur leurs domaines[3]). (On sait que lorsque le Roi voulait témoigner son déplaisir à quelque grand seigneur, il le reléguait dans ses terres). En France, „il n'y a pas une seule terre un peu considérable dont le propriétaire ne soit à Paris[4])."

B. Généralités ou intendances. — La *généralité* ou *intendance*, circonscription *administrative*, était la véritable unité territoriale de l'ancienne France.

L'origine des intendants remonte loin. Sous Saint-Louis on avait commencé à envoyer dans les provinces des *commissaires du Roi* ou *enquesteurs*, qui rappellent les *missi dominici* de l'époque carolingienne. Ils allaient, quand besoin était, examiner sur place la conduite des baillis royaux et autres officiers, recevoir et contrôler les plaintes des habitants. Leurs missions étaient temporaires: on les appelait des *chevauchées* (nous disons aujourd'hui des *inspections*). Plus tard les *chevaucheurs* deviennent des contrôleurs permanents, sous le nom de *commissaires départis pour l'exécution des ordres du Roi*. Vers le commencement du XVIIe siècle ils s'appellent *intendants de justice, police et finances*, ou plus simplement *intendants*. Il y en a dès lors dans toutes les provinces.

Leurs attributions financières sont les principales. C'est à ce point de vue que leur circonscription est dite *généralité*, parce qu'autrefois les finances étaient administrées par des *trésoriers généraux* et des *généraux des finances*, que les intendants ont

---

[1]) Taine, p. 37.

[2]) Mme d'Oberkirch, *Mémoires*, I. p. 395.

[3]) Arthur Young, *Voyage en France*, I. p. 78.

[4]) Marquis de Mirabeau, *Traité de la population*, p. 108.

Digitized by Google

remplacés. Ils s'occupent de la répartition et du contentieux des impôts, directs et indirects. Ils gèrent tous les services publics intéressant le pouvoir central (recrutement militaire, travaux publics, transports, police). Ils surveillent le commerce, l'industrie, l'agriculture. Ils exercent ce qu'on appelle aujourd'hui la tutelle administrative sur les communautés d'habitants et les municipalités (autorisation de plaider, d'aliéner, d'emprunter; approbation des décisions des corps municipaux en matière de voirie et de travaux publics).

Leur rôle était moindre dans les *pays d'états* que dans les *pays d'élections*. On appelait *pays d'états* ceux qui avaient conservé lors de leur incorporation au royaume, ou acquis postérieurement, le droit d'avoir des assemblées ou *états provinciaux* (assemblées des trois états, clergé, noblesse, tiers) lesquels, entre autres attributions, votaient l'impôt et statuaient sur les travaux publics. Tels étaient la Bretagne, le Languedoc, la Bourgogne, la Provence. On leur opposait les *pays d'élections*, ceux où les impôts étaient établis d'autorité par le Roi, assis et répartis, sans aucune participation des contribuables, par des agents du Roi. Ces agents avaient été à l'origine élus par les habitants; le nom d'élus leur resta, même après qu'ils furent devenus des officiers royaux[1]). On continua d'appeler *élection* le corps dont ils faisaient partie.

Dans les *pays d'états* l'intendant, au nom du Roi, débattait avec les états le montant du *don gratuit*: c'est ainsi qu'ils nommaient, pour bien attester leur droit, leur contribution aux besoins du royaume. Il faut lire dans nos auteurs du XVIIe siècle, dans les lettres de Mme de Sévigné notamment, le récit des pourparlers qui s'engageaient à ce sujet: le Roi réclamait une très forte somme, les Etats protestaient, n'offraient que la moitié ou le tiers; pour les amener à donner davantage, l'intendant usait de tous les moyens, intimidation, menaces, corruption, grandes fêtes; on finissait par transiger et par s'entendre, sauf à recommencer la discussion à la session suivante. C'étaient les états qui répartissaient l'impôt et le faisaient lever par des agents à eux, ou par les autorités municipales. Pendant l'intervalle des sessions (elles avaient lieu en général tous les deux ou trois ans) ils avaient des commissions intermédiaires qui veillaient à l'exé-

[1]) Officiers, titulaires d'un office, c'est à dire d'une fonction publique conférée à vie et irrévocable (sauf le cas de forfaiture).

Digitized by Google

cution de leurs votes et à la rentrée des fonds, et qui préparaient la session suivante.

Dans les *pays d'élections*, les plus nombreux, c'était l'intendant qui réglait tout le détail de l'impôt: il en faisait le *département* (la répartition) entre les diverses paroisses, surveillait tout, décidait tout. Il avait sous ses ordres de nombreux agents: *subdélégués* au siège de chaque élection (il y avait plusieurs élections dans chaque généralité) trésoriers[1]), bureaux de finances, officiers des élections, etc.

L'intendant était, dans sa circonscription, le vrai maître, *le roi*, dit St. Simon. Tout pliait devant lui: les évêques, le gouverneur, même les Cours souveraines. Les Parlements avaient bien, au début, essayé de lui tenir tête; mais l'intendant avait toujours le dessus. Souvent des conflits s'élevaient: l'intendant rendait-il une ordonnance de police, le Parlement à qui appartenait, en droit, la police de son ressort, recevait l'opposition formée par un intéressé, ou même intervenait d'office, et faisait défense à l'intendant de donner suite à son ordonnance; il le citait à comparaître, le frappait d'amende, le décrétait de prise de corps . . . L'intendant avait le dernier mot: il faisait évoquer l'affaire par le conseil du Roi, ou casser l'arrêt du Parlement.

Les intendants ne dépendaient que du Roi. C'étaient le plus souvent des *maîtres des requêtes*, c'est à dire des membres détachés de son Conseil. Ils étaient en communication journalière avec les secrétaires d'état, le contrôleur général, le conseil des dépêches. Leur correspondance tient dans nos archives une place énorme. Ainsi cette administration qu'ils attiraient à eux presque tout entière, ils la rattachaient par un lien étroit au pouvoir central. Ils ont été, depuis Richelieu, et surtout depuis Colbert, les instruments les plus actifs de l'unification de notre pays.

Comme ils étaient essentiellement révocables, et non pas propriétaires de leur charge, ils cherchaient à se signaler par leur zèle afin de rester en fonctions, ou de passer conseillers d'état. C'étaient en général des gens de petite naissance, des bourgeois, ayant leur fortune à faire, et d'autant plus dévoués au pouvoir central qu'ils ne pouvaient subsister et grandir que par lui. De son côté la royauté ne demandait qu'à les soutenir dans leurs conflits et à substituer partout où c'était possible leur

---

1) La Bruyère fut trésorier de France à Caen, Racine à Moulins.

Digitized by Google

action à celle des officiers royaux, auxquels la propriété de leurs charges qu'ils avaient achetées, donnait des velléités d'indépendance.

Au XVIIIe siècle, Law, le fameux financier, écrivait: „Ce royaume est gouverné par trente intendants. Vous n'avez ni parlements, ni états, ni gouverneurs. Ce sont trente maîtres des requêtes, commis aux provinces, de qui dépendent le malheur ou le bonheur de ces provinces, leur abondance ou leur stérilité. . . ."

En 1789, il y avait trente-deux généralités ou intendances. Elles étaient d'étendue fort inégale. Ainsi la généralité du Hainaut ne comprenait qu'une partie de ce qui forme aujourd'hui le département du Nord; celle de Bretagne s'étendait sur cinq de nos départements actuels.

C. Prévôtés, Bailliages, Parlements. — Ce sont ici les circonscriptions *judiciaires.* A ce point de vue les divisions du territoire étaient nombreuses et l'organisation compliquée.

Aux premiers temps de la monarchie, le Roi n'était pas seul à rendre la justice; les seigneurs, les municipalités, l'Eglise la rendaient également. Pendant plusieurs siècles la Royauté s'appliqua à battre en brèche et à ruiner les autres justices; au XVIIIe, elle était arrivée à peu près à ses fins, et il ne subsistait plus grand'chose des anciennes justices seigneuriales, ecclésiastiques, municipales.

Les tribunaux royaux étaient de trois degrés.

1°. Au bas de l'échelle on trouve les *prévôtés* (nommées aussi en certains pays *vicomtés, vigueries, châtellenies*). Le *prévôt (praepositus)* avait été, sous les premiers Capétiens, l'officier chargé par le Roi de rendre en son nom la justice dans le territoire très restreint où il en avait conservé le droit. Plus tard le prévôt n'eut guère qu'un titre honorifique, la justice fut rendue, *au nom de monsieur le Prévôt,* par des *lieutenants* dont la royauté multiplia le nombre à raison de la vénalité de leurs charges: *lieutenant civil, lieutenant criminel, lieutenant général, lieutenant particulier.*

2°. Le *bailliage* formait le second degré. On l'appelait *sénéchaussée* dans l'ouest et le midi de la France. Le *bailli* ou *sénéchal (grand bailli, bailli royal)* avait été à l'origine, comme le prévôt, investi de pouvoir très divers. Il fut, comme le prévôt, remplacé dans ses attributions judiciaires par des lieutenants.

Digitized by Google

Il n'eut plus que le droit et l'obligation de faire exécuter les sentences rendues en son nom. Il resta homme d'épée, *de robe courte*[1]).

Le bailliage recevait les appels des jugements rendus par les prévôtés. Il jugeait *de plano* certaines affaires, par exemple les causes des nobles. A l'origine ses jugements étaient toujours susceptibles d'appel.

Au XVIe siècle, certains bailliages furent élevés au dessus des autres sous le nom de *présidiaux*. Le *présidial* jugeait en dernier ressort les affaires dont l'intérêt ne dépassait pas 250 livres de capital ou 10 livres de rente. Au moment de la Révolution, la plupart des bailliages étaient devenus des présidiaux: ç'avait été l'occasion de multiplier les offices. Leur compétence en dernier ressort était portée à 2000 livres de capital, ou 80 livres de revenu.

Paris n'avait point de bailliage, mais un tribunal particulier, le *Châtelet*. On appelait ainsi le château fort qui, au moyen-âge, servait de résidence au prévôt de Paris. Celui-ci jouait à la fois le rôle de prévôt et de bailli. Le nombre des affaires soumises au Châtelet de Paris était immense, et son personnel très considérable.

3^0^. Au dessus des bailliages, dans la hiérarchie judiciaire, venaient les *Parlements (cours souveraines*, jusqu'à Louis XIV; *cours supérieures* ensuite). Ils recevaient les appels des juridictions inférieures. Ils connaissaient directement de certaines affaires elles jugeaient en premier et dernier ressort.

Le Parlement de Paris, le plus ancien et le plus considérable de tous, avait été primitivement la Cour de justice du Roi, *curia regis* des temps carolingiens. Elle suivait le Roi dans ses déplacements. Elle s'assemblait d'ordinaire à Pâques et à la Toussaint. Ces deux sessions, ces deux *parlements*, comme on disait alors, finirent par se rejoindre. On y voyait figurer des seigneurs *(barons)* et des prélats désignés par le Roi, avec des clercs instruits, des personnages réputés pour leur science. Tous n'étaient du reste que de simples *conseillers* du Roi; celui-ci statuait seul, en vertu de son pouvoir propre. A mesure que

[1]) On appelait *petits baillis* ou *baillis de robe longue*, de simples officiers des justices seigneuriales, par opposition aux *grands baillis* ou *baillis royaux*.

la justice devint plus savante, les seigneurs se retirèrent, les prélats furent éconduits; la place resta aux hommes de métier, aux *légistes*, c'est à dire à ceux qui avaient étudié les *lois*: on appelait ainsi le droit romain, par opposition aux contumes qui n'étaient pas codifiées.

D'autres Parlements s'établirent en province, plus à la portée des parties: du XVe au XVIIIe siècles, il en fut créé jusqu'à douze (à Toulouse, Grenoble, Bordeaux, Dijon, Rouen, Aix, Rennes, Pau, Metz, Besançon, Douai, Nancy), sans compter les conseils souverains de Roussillon et d'Alsace qui, sauf le nom, étaient de véritables Parlements.

Une disproportion extrême régnait dans l'organisation des ressorts des Parlements. Celui de Paris s'étendait presque sur la moitié de la France, jusqu'à Lyon, jusqu'en Auvergne[1]); le Parlement de Pau ne comprenait que le Béarn et la Navarre française, deux petits pays.

Le Parlement de Paris s'attribuait à l'égard des Parlements de province une supériorité que ceux-ci ne lui reconnaissaient pas.

La composition des uns et des autres était à peu près la même. Chaque Parlement avait sa *Grand Chambre* ou *chambre aux plaids*, les affaires s'y jugeaient sur plaidoiries; une ou plusieurs *chambres des enquêtes*, (autrefois la plupart des affaires se jugeaient sur pièces écrites, sur enquêtes); une ou plusieurs chambres des requêtes, juridictions privilégiées où certaines personnes, en vertu de leurs charges ou par une concession du pouvoir royal (privilége de *committimus)* attiraient les causes qui les concernaient; une chambre *criminelle* (dite *de la Tournelle*, soit parce qu'elle siégeait dans une tour du palais de justice, soit parce que les conseillers des autres chambres y servaient à tour de rôle).

Parfois le Parlement envoyait certains de ses membres tenir des assises en certains lieux de son ressort: c'étaient les *Grands jours*. Ce qui y donnait lieu ordinairement, c'était la mauvaise administration de la justice dans certains pays. Les plus célèbres furent les *Grands jours d'Auvergne*, tenus sous Louis XIV et racontés par Fléchier.

---

[1]) Le ressort du Parlement de Paris comprenait l'Ile de France, la Champagne, la Picardie, l'Orléanais, le Maine, l'Anjou, la Touraine, le Berry, le Nivernais, l'Auxerrois, le Maconnais, le Lyonnais, le Bourbonnais, l'Auvergne, le Poitou, l'Aunis.

Digitized by Google

Outre leur rôle judiciaire les Parlements s'attribuèrent un rôle politique. Ils entreprirent de faire eux-mêmes des espèces de lois *(arrêts de règlement,* rendus soit à l'occasion d'un procès soit même sans attendre les procès), et surtout de se subordonner le pouvoir législatif de la Couronne *(enregistrement des ordonnances, remontrances préalables, veto)*. Ce n'est pas ici le lieu de dire les conflits incessants qui s'engagèrent à ce sujet entre les Parlements et le Roi, les mesures de contrainte qu'il prenait pour triompher de leur résistance *(lettres de jussion; lits de justice:* le Roi venant lui-même apporter son ordonnance et en exiger l'enregistrement), les mesures de rigueur auquel il secourut parfois *(lettres de cachet* contre les meneurs de l'opposition; *mise en semestre,* exil du Parlement à Pontoise ou ailleurs; dissolution). L'histoire du XVIIIe siècle est pleine de ces difficultés, des coups d'état auxquels elles aboutirent, des grèves de justice qui en résultaient. Le pays en fut fatigué. Le premier soin de l'assemblée constituante, en 1789, fut de mettre les Parlements en vacances indéfinies.

Les Parlements formaient, nous l'avons dit, le troisième et dernier degré de la hiérarchie judiciaire. Et cependant il y avait encore un corps au dessus d'eux: c'était le *Conseil du Roi.*

Toute justice émane du Roi, disaient les légistes. Il avait cessé de rendre la justice en personne et délégué son pouvoir à des magistrats, mais n'en avait pas aliéné la propriété. Il avait, quand il le trouvait bon, la faculté d'écarter ses délégués ordinaires et de juger soit par lui-même, soit par délégués extraordinaires. C'est le principe de la *justice retenue.*

Elle se manifestait de diverses façons. — Le Roi *évoquait* devant lui, en son Conseil, telles affaires que bon lui semblait, avant que la juridiction compétente en eût été saisie, ou même après. — Parfois il nommait une ou plusieurs personnes pour juger souverainement telle affaire déterminée. C'etait le *jugement par commissaires.* Presque tous les procès politiques du XVIe et du XVIIe siècle (Semblançay, Cinq-Mars, Fouquet) ont été jugés ainsi. De même certains procès privés dans des cas très graves, par exemple les empoisonnements de la Voisin: les commissaires siégeaient alors avec un appareil lugubre, dans une salle tendue de noir et éclairée par des flambeaux; c'était ce qu'on appelait une *chambre ardente.* — Le Roi s'arrogeait encore le droit de *cassation,* par exemple, en cas d'erreurs graves, de contrariété

Digitized by Google

d'arrêts, de violation des Ordonnances ou des coutumes. Les Parlements auraient voulu que la révision de leurs arrêts leur fût demandée, à eux-mêmes: ils n'obtinrent satisfaction qu'en partie. Même à l'époque où ils se rendirent un peu indépendants, où ils commencèrent à employer les formules *La Cour condamne, la Cour ordonne . . . .*, ils continuèrent à rendre la justice *au nom du Roi,* et celui-là conserva le droit de ne pas sanctionner les avis de ses *Conseillers.* Il exerçait son droit de cassation par son *conseil privé* ou *conseil des parties,* qui n'était qu'une fraction de son *grand conseil.* Là c'était *le Roi en son conseil* qui statuait. — Il usait encore de la justice retenue en délivrant des *lettres de grâce,* des *lettres de justice,* des *lettres de cachet.* — L'exercice de ces diverses prérogatives donna lieu à bien des abus, qui motivèrent souvent les remontrances des Cours souveraines, les doléances des états généraux. Jamais le Roi ne consentit à les abdiquer: les légistes avaient fait admettre que sa volonté devait être respectée, même quand elle était manifestement contraire à la justice on aux lois.

Il nous faut encore mentionner diverses juridictions exceptionnelles: *justices consulaires,* pour les commerçants; *amirautés* (marine, commerce maritime); *prévôts de la maréchaussée*[1]), sorte de justice militaire très sèvère et sans appel, préposée à la sécurité des grandes routes, qui jugeait tous les crimes et délits commis par des vagabonds, gens sans aveu, repris de justice; *tables de marbre* (matières forestières); *cours des aides* (impôts); *chambres des comptes* (vérification des comptes des agents financiers); *cours des monnaies.*

Dans la plupart de ces tribunaux royaux, il y avait, à côté des juges ou conseillers, magistrats *assis,* un *ministère public,* (*magistrature debout ou parquet*)[2]). Le ministère public est une des belles institutions propres à notre droit inconnues au droit romain comme au droit germanique, et que la plupart des peuples nous ont empruntées.[3]) Le Roi avait souvent à plaider devant

---

[1]) *La maréchaussée,* troupe à cheval, est l'origine de la *gendarmerie* actuelle.

[2]) Les sièges des membres du ministère public étaient placés autrefois sur le plancher même de la salle d'audience, au pied de l'estrade des juges. Ils parlaient debout.

[3]) V. notamment pour l'Allemagne la loi d'organisation judiciaire (27. janv. 1877), art. 142 et s.

ses propres tribunaux pour ses domaines. Comme un plaideur ordinaire il chargeait alors un procureur de formuler ses conclusions, un avocat de les soutenir. Puis les attributions des procureurs et des avocats du Roi s'élargirent: gardien de la police en France, il les chargea de veiller à la répression des délits qui portaient atteinte à l'ordre public. Ils reçurent aussi la mission de prendre en mains les intérêts des veuves, des orphelins, et généralement des incapables, dont le Roi, par tradition, se considérait comme le protecteur naturel. Finalement ils purent prendre la parole dans toute affaire, parce que le Roi, au nom de qui la justice était rendue, pouvait paraître toujours intéressé à ce qu'elle fût bien rendue.

Dans les Cours souveraines, les procureurs et avocats du Roi s'intitulaient *procureurs généraux, avocats généraux.*

Ils étaient assistés par des suppléants, *substituts.*

Toutes ces charges, *offices de judicature,* étaient, à la fin de l'ancien régime, devenues vénales et héréditaires.

La vénalité et l'hérédité avaient commencé par le haut de la hiérarchie. Les conseillers aux Parlements, s'autorisant de ce que faisaient les titulaires de bénéfices ecclésiastiques, pratiquèrent la *resignatio in favorem,* moyennant une somme d'argent que l'on dissimulait. La royauté ayant reconnu aux Parlements le droit de lui présenter des candidats aux places vacantes, les Parlements, par esprit de corps, ne manquèrent pas de présenter, au lieu du conseiller démissionaire, celui en faveur de qui il avait résigné; à la place du conseiller défunt, son héritier. La royauté finit par reconnaître et sanctionner cet usage, moyennant de fortes redevances. Puis elle créa de nouveaux offices: elle les vendait en réalité, mais elle déguisait sous la forme d'un emprunt la *finance* qu'elle exigeait du nouvel officier. Naturellement il fallut bien, ayant vendu un office, qu'elle en permît la transmission, par résignation entre vifs, ou par décès. C'est à quoi elle fut amenée, non sans protestations souvent réitérées des états généraux, non sans quelque réactions momentanées. Mais les besoins d'argent étaient les plus forts.

Pour sauvegarder les apparences, on disait que ce qui était dans le commerce, c'était la valeur pécuniaire du droit de résignation, la *finance de l'office,* et non la fonction. L'officier n'avait-il pas payé au précédent titulaire sa résignation en sa faveur? S'il l'avait payée, n'avait-il pas ce droit dans son patri-

moine, pour l'exercer à son tour? Mais la fonction n'était pas sa propriété: le Roi seul pouvait la conférer. C'est ce qu'il faisait, par *lettres de provision.* Certaines conditions d'âge et de capacité étaient requises; mais les dispenses d'âge s'obtenaient facilement, et les examens étaient peu sérieux, surtout pour les fils d'officiers.

Ce système eut certains bons résultats. Il introduisit dans notre pays la meilleure garantie que puisse souhaiter le justiciable contre l'omnipotence de l'état: l'inamovibilité de la magistrature. La vente engendre naturellement l'obligation de garantie; celui qui a vendu, ne doit pas pouvoir évincer son acheteur. Les magistrats devinrent ainsi indépendants vis-à-vis de la couronne; ils le montrèrent bien aux XVIIe et XVIIIe siècles. Grâce à ce système il se fonda des familles de gens de robe, qui, de père en fils, fournissaient des magistrats et chez qui s'entretenaient des traditions de haute culture intellectuelle, de science, d'intégrité.

D'un autre côté la vénalité des offices conduisit à les multiplier dans une proportion incroyable, à en créer partout sans aucune utilité. Elle fournissait un lit tranquille à l'ignorance, à l'incapacité. Enfin elle engendra l'abus des *épices.* Les plaideurs allaient expliquer leur affaire à leurs juges, les solliciter. Ils leur offraient, par politesse, de menus cadeaux, des dragées, des bonbons épicés dont nos aïeux se délectaient. „Puis d'une honnesteté on fit une nécessité . . . . les espices furent changées en argent, aimant mieux les juges recevoir deniers que des dragées (Pasquier)." Les juges touchaient bien des *gages* du Roi pour le service qu'ils lui rendaient; mais ces gages n'étaient pas proportionnés au prix qu'ils avaient dû payer pour leur office. Ainsi le plaideur salariait non seulement son procureur et son avocat, mais aussi ses juges: comment leur impartialité n'aurait-elle pas été suspectée[1])?

La vénalité des offices de judicature a été défendue par quelques bons esprits[2]). Beaucoup d'autres l'ont flétrie; les jurisconsultes et les parlementaires les plus illustres n'ont pas été les moins sévères. Cependant il a fallu une révolution pour abolir ce système: non seulement la couronne était intéressée à son maintien, à raison des grandes ressources pécuniaires qu'elle

---

[1]) Voir le mémoire de Beaumarchais contre le conseiller Goëzman, les *Plaideurs* de Racine, etc.

[2]) Montesquieu, *Esprit des lois,* liv. V, ch. XIX.

en tirait; mais des familles entières, toute une classe de la société aurait été ruinée par son abolition.

Cette organisation judiciaire, que nous connaissons maintenant d'une façon générale, n'a pas été sans exercer quelque influence sur la formation de l'unité française. Elle habitua à voir dans le Roi le souverain de la nation entière: n'était-ce pas de lui qu'émanait toute justice pour tous les habitants, sur tous les points du territoire? Les légistes, dont on a tant critiqué le rôle, se trouvent ainsi avoir fait une œuvre utile: nul plus qu'eux, en effet, n'a contribué à cette centralisation de la justice au profit de la royauté.

D. Circonscriptions ecclésiastiques. — En 1792, on ne comptait pas moins de cent-vingt *diocèses épiscopaux*, répartis entre dix-neuf *archevêchés*, et comprenant trente huit mille *paroisses*.

Quelques-uns de ces diocèses relevaient d'archevêchés étrangers.[1])

Il y avait de grandes inégalités entre eux sous le rapport de l'étendue. Mais à raison de l'énorme importance des biens du clergé, les moindres sièges donnaient des revenus considérables, comparables, et même supérieurs à ceux des gouvernements militaires et motivant les mêmes critiques. „Figurez-vous," dit Taine,[2]) „une petite ville de province, qui souvent n'est pas même une mince sous-préfecture de notre temps, Conserans, Mirepoix, Lavaur, Rieux, Lombez, Saint-Papoul, Comminges, Luçon, Sarlat, Mende, Fréjus, Lescar, Belley, Saint-Malo, Tréguier, Embrun, Saint-Claude, alentour moins de deux cents, moins de cent, parfois moins de cinquante paroisses, et, pour exercer cette petite surveillance ecclésiastique, un prélat qui touche de 25000 à 70000 livres en chiffres officiels, de 37000 à 105000 livres en chiffre réels, de 74000 à 210000 livres en argent d'aujourd'hui ....." Quant aux sièges importants, ils étaient magnifiquement dotés: Narbonne donnait 120000 livres de revenus; Paris et Cambrai, 200000 livres, en chiffres officiels, inférieurs de moitié à la réalité.

Il n'est que juste d'ajouter qu'en général les membres du haut clergé faisaient un usage louable de ces grandes ressources, de même que les moines qui, eux aussi, avaient de très gros re-

[1]) Les évêchés de Corse (Ajaccio, Aleria, Mariana, Nebbio, Sagone) relevaient de l'archevêché de Gênes; les évêchés de Metz, Nancy, St. Dié, Toul, Verdun, de l'archevêché de Trêves; Strasbourg, de celui de Mayence.

[2]) *Origines de la France contemporaine*, I, p. 54 et 55.

venus: il ne faut pas oublier que la seule assistance publique en ces temps-là était la charité religieuse.[1]) Mais la plupart des prélats ne résidaient pas dans leurs sièges et vivaient à la cour. Il faut connaître ces choses pour comprendre tout un côté de la Révolution: les misères du petit clergé, les plaintes des curés de campagne réduits à la *portion congrue,* leurs défiances et leur mauvais vouloir à l'égard de leurs chefs, leurs votes hostiles aux ordres privilégiés dans les Etats généraux.

E. Circonscriptions communales. — On peut considérer comme des divisions administratives du territoire les circonscriptions communales, bien qu'elles n'avaient point été créées par les pouvoirs publics. Les hommes ont commencé par se grouper naturellement sur certains points, dès que, devenus sédentaires, ils se sont mis à cultiver la terre. Ils ont eu dès lors des besoins et des intérêts communs, se sont donné des chefs, des assemblées délibérantes, des coutumes, des tribunaux, des milices, se sont imposé des contributions, le tout sans songer à en demander l'autorisation à l'état.

On distinguait les communes urbaines et les communes rurales; autrement dit, les *villes,* ou *villes de communes,* et les *communautés rurales,* ou *paroisses.*

Il serait beaucoup trop long d'exposer ici, même en abrégé, l'organisation très compliquée des unes et des autres. Disons seulement que, dans les villes, où les habitants étaient en constant contact, avaient plus de sécurité et moins besoin de la protection du seigneur, ne vivaient pas de la terre concédée par lui, mais de leur travail ou de leur commerce, le régime féodal ne dura pas longtemps. Les habitants obtinrent de bonne heure, tantôt les armes à la main, tantôt à prix d'argent, quelquefois à titre gratuit et par concession spontanée, des libertés ou franchises plus ou moins considérables (droits de justice, droit d'imposition, droit d'avoir une force armée). Le *bourgeois,* ou membre de la ville affranchie, était un privilégié, comme le noble ou le clerc. Au contraire la féodalité subsista dans les campagnes, dans le *plat pays,* comme on disait: les seigneurs y conservèrent jusqu'au bout leurs droits de police et de justice; les habitants (*serfs* et *vilains*) n'y eurent ni magistrats, ni juridictions propres, ni droits politiques.

---

[1]) V. Taine, p. 43 etc.

Digitized by Google

Ils furent cependant appelés, par la volonté de leurs seigneurs, à participer dans une certaine mesure à la gestion de leurs intérêts, par des *assemblées générales* qui se tenaient à l'église ou sur la place de l'église, après les offices, et par des *syndics*, ou *procureurs syndics* qu'elles chargeaient de suivre et d'exécuter leurs délibérations. Ces intérêts communs étaient ordinairement l'entretien de l'église, du cimetière, des cloches; l'administration des biens communaux. Elles élisaient aussi le sacristain, les membres de la fabrique paroissiale, le sergent, le messier, le pâtre, les asséeurs (répartiteurs) et collecteurs des tailles. Vers la fin du XVIIIe siècle, des tentatives furent faites pour substituer aux assemblées générales des assemblées moins nombreuses et moins tumultueuses, composées du seigneur, du curé, du syndic et de trois, six ou neuf membres, selo nle nombre des électeurs, par les habitants qui payaient au moins cinq, neuf ou douze livres de taille, suivant la population. Ces *assemblées de paroisse* devaient se réunir tous les dimanches, après la messe. Les assemblées générales ne se tinrent plus que dans certaines circonstances exceptionnelles.

Quelle attitude la royauté prit-elle vis à vis des communes urbaines ou rurales? Elle favorisa, sur les domaines de ses vassaux bien plus que sur les siens, l'émancipation des villes, approuva et garantit les chartes d'affranchissement, se fit partout la protectrice, mais aussi la tutrice des villes privilégiées. C'est ce qui a mis en circulation la thèse autrefois classique que la royauté aurait été l'initiatrice de cette émancipation, que les communes auraient „dû leur affranchissement à Louis le Gros, la confirmation et l'extension de leurs droits à saint Louis et à Philippe le Bel."[1]) Dans les campagnes, elle chercha à introduire des maires royaux, des syndics perpétuels officiers royaux. Ses intendants et leurs subdélégués se substituèrent aux juges seigneuriaux dans l'exercice de la police, dans la surveillance des syndics, dans l'approbation des décisions importantes prises par les assemblées municipales. Là aussi elle se donna le rôle de protéger les habitants contre leurs seigneurs d'abord, et aussi contre eux-mêmes.

Parmi les circonscriptions territoriales que nous venons de parcourir, nous n'avons pas mentionné les provinces. Cependant on lit partout qu'avant 1790 la France était divisée en provinces,

---

1) Préambule de la Charte de 1814.

et l'on précise: en trente-deux provinces; comme on dit qu'elle l'est aujourd'hui en quatre-vingt-six départements.

Il y a là une erreur, ou tout au moins un malentendu. Les provinces existaient, il est vrai. Mais les provinces n'étaient pas des divisions politiques ou administratives du territoire. La preuve, c'est que les auteurs du XVIIIe siècle, qui exposent la géographie du royaume de France, sont loin d'être d'accord entre eux dans l'énumération des provinces qui le composent. Généralement ils en comptent trente-deux ou trente-trois. D'autres réduisent ce nombre à dix-sept. Expilly en compte cinquante-sept; La Martinière quatre-vingt-cinq.

La province, dans l'ancienne France, c'était simplement un territoire, un pays. Chaque province avait eu, avant la formation du royaume, son individualité, ses frontières, son gouvernement. Mais une fois incorporée au royaume par suite de circonstances très diverses, telles que la conquête, un mariage, une confiscation, un héritage, elle s'était trouvée absorbée dann le système administratif qui y fonctionnait, et elle avait perdu son existence légale.

Sans doute, le plus souvent, pour ménager la transition, la royauté s'était appliquée à faire coïncider, autant que possible, avec les limites de la province qu'elle ajoutait à son domaine, les limites des circonscriptions nouvelles qu'elle y superposait. Son nom n'était point effacé, mais adapté au gouvernement militaire qui souvent s'y établissait. Son chef-lieu conservait son titre de ville principale et devenait ordinairement le siège des nouveaux services qui s'y organisaient. Sa langue ou son patois, ses lois ou ses coutumes, ses moeurs, ses traditions, ses institutions provinciales ou municipales, en tant qu'elles étaient compatibles avec le nouveau régime, étaient maintenues. Ses habitants continuaient à se qualifier, comme auparavant, de Picards, Bourguignons, Normands, Bretons, Provençaux, Gascons; les Français étaient proprement les gens de l'Ile de France. Comme on ne voyageait guère, comme on vivait de père en fils sur le sol natal, la fusion des races ne se faisait pas. On persistait, entre habitants de deux provinces voisines, à se regarder comme étrangers, souvent même comme ennemis. Il n'en est pas moins vrai que la province n'avait plus d'existence officielle et ne subsistait qu'à l'état de fait.

Prenons un exemple: la Normandie. — Elle avait ses frontières bien marquées, personne ne s'y trompait: on savait qu'elle

Digitized by Google

allait ici jusqu'à telle rivière, là jusqu'à telle colline, et qu'en suivant ses routes on en sortait pour entrer en Picardie, dans l'Ile de France, dans le Maine ou le Perche, ou en Bretagne. — Elle avait son histoire. Ne remontons pas plus haut que l'époque où elle avait été abandonnée par Charles le Simple aux pirates que conduisait Rollon, et avait reçu d'eux son nom. Rollon et ses successeurs possédèrent la Normandie avec le titre de ducs, et comme vassaux du roi de France. L'un d'eux, Guillaume le Bâtard, ayant conquis l'Angleterre, devint roi de ce pays, mais en restant vassal du roi de France comme duc de Normandie. Elle fut confisquée sur Jean sans Terre en 1203, lorsque celui-ci, après avoir assassiné son neveu Arthur, héritier du duché, eut refusé de comparaître pour répondre de ce meurtre devant la cour des pairs de France; reconquise par Edouard III, roi d'Angleterre, reprise par Charles V, perdue de nouveau par Charles VI, enfin réunie définitivement à la Couronne par Charles VII, en 1450. — Sous la domination française elle avait conservé presque toutes ses libertés: sa Charte, dite Charte aux Normands, sa Coutume, Coutume de Normandie, rédigée vers 1250, une des plus anciennes de France, avec des traits tout-à-fait originaux; ses usages, comme, par exemple, la clameur de haro; sa cour de justice, le Tribunal de l'Echiquier (qui sous François Ier devint le Parlement de Rouen); ses états particuliers qui ne furent supprimées que sous Louis XIV. — Les Normands avaient aussi leur caractère à part: ils passaient pour laborieux, intelligents, aptes au commerce; on les disait aussi rusés, intéressés, âpres au gain et passionnés pour la chicane.

Tout en conservant, comme on le voit, dans une large mesure sa physionomie primitive, la Normandie n'en avait pas moins perdu son existence légale. Il n'y avait pas de province de Normandie, dans la géographie officielle de la France; il y avait un grand gouvernement militaire de Normandie, et un petit, celui du Havre de Grâce, trente-quatre gouvernements particuliers, trois généralités, Rouen, Caen et Alençon, la dernière comprenant un morceau d'une province voisine (Mortagne, pris sur le Perche); trente bailliages, huit présidiaux, un archevêché, six évêchés, etc.

On comprendra par cet unique exemple pourquoi les provinces n'entraient pas dans la nomenclature officielle des parties

du royaume. Quant aux divergences des géographes, elles s'expliquent aisément. Tel auteur comptait pour une seule province la Bourgogne, parce qu'elle formait un grand gouvernement militaire. Tel autre la décomposait en plusieurs, parce que ses diverses parties avaient été réunies en plusieurs fois à la couronne: le duché de Bourgogne, sous Louis XI, à la mort de Charles le Téméraire, en 1477; la Bresse, le Bugey et le pays de Gex, au traité de Lyon, sous Henri IV (1601), en échange du marquisat de Saluces; la principauté des Dombes, en 1762 seulement. Tel autre enfin, allant plus loin, subdivisait la Bourgogne propre: sous prétexte que les comtés d'Auxerre, de Bar-sur-Seine et de Mâcon n'y avaient pas toujours été rattachés, il les comptait à part.

En général on énumérait trente-deux ou trente-trois provinces, parce qu'il y avait trente-deux généralités et trente-trois grands gouvernements. Mais cette concordance était simplement apparente: les limites des généralités et des gouvernements ne coïncidaient pas toujours exactement avec celles des provinces. Ainsi le gouvernement de l'Ile de France comprenait une partie de la Picardie. En Normandie il y avait trois généralités.

Pas plus que les provinces ne constituaient des divisions officielles du territoire, il n'est permis de considérer comme telles la quantité infinie de *pays* que l'on énumérait quand on faisait la description détaillée du royaume.

L'Ile de France, disait-on, comprend huit pays: le *Parisis*, capitale Paris; la *France*, capitale St. Denis; villes principales: Charenton, Chelles, Ecouen, Enghien, Gonesse, Maubuisson, Montmorency, Saint Maur, Vincennes; le *Hurepoix*, capitale Dourdan; villes principales: Arpajon, Chevreuse, Dampierre, Issy, Lévis, Longjumeau, Montlhéry, Port Royal, Sceaux; la *Brie française*, capitale Brie Comte Robert; villes principales: Croissy, Lagny, etc., *le Gâtinais français*, capitale Nemours; villes principales: Corbeil, Fontainebleau, Montereau, etc., le *Mantois*, capitale Mantes; le *Vexin français*, capitale Pontoise; le *Valois*, capitale Villers-Cotterets. On y ajoutait parfois le *pays de Goële* ou *Gouelle*, capitale Dammartin; le *Pincerais*, capitale Poissy.

La Normandie, que nous prenions plus haut pour exemple, se divisait d'abord en *Haute* et *Basse Normandie*. La *Haute Normandie* comprenait le *Roumois* (Rouen), le *pays de Caux* (Dieppe), le *pays de Bray* (Gournay), le *Vexin Normand* (Gisors),

la *campagne de Neubourg* (Evreux), la *campagne de St. André* (Verneuil), le *Lieuvin* (Lisieux), le *pays d'Ouche* (Laigle), le *pays d'Auge* (Pont-l'Evêque). La *Basse Normandie* comprenait la *campagne de Caen* (Caen), le *Bessin* (Bayeux), le *Bocage* (Vire), la *Campagne d'Alençon* (Alençon), le *pays d'Houlme* (Argentan); ces deux pays étaient appelés *les Marches; l'Avranchin* (Avranches), le *Cotentin* (Coutances).

Le nombre de ces petits pays était assez mal déterminé. On en comptait de 350 à 400.

On comprend aisément que ce n'étaient pas là des divisions administratives, mais des régions naturelles. Pour des raisons de commodité, tirées soit de la facilité des communications, soit de l'homogénéité des coutumes, la royauté faisait volontiers coïncider avec les limites de ces petits pays le ressort d'une prévôté, d'une élection, d'un bailliage. Nous verrons que, pour des raisons analogues, les *arrondissements* actuels au nombre de 360 environ, ne sont autre chose au fond que ces petits pays rectifiés et adaptés aux conditions nouvelles de l'existence.

De ces divisions de droit et de fait que nous venons de parcourir, les plus importantes, les plus intéressantes sont assurément les dernières: ces *provinces* et ces *pays* qui n'avaient pas de valeur au point de vue administratif, financier, ou judiciaire, correspondent à des réalités permanentes, d'ordre ethnographique et géographique. Aussi vivent-elles encore dans la mémoire des hommes, surtout de ceux qui sont restés, de père en fils, attachés au sol, tandis que le souvenir des circonscriptions factices, établies pour les besoins du gouvernement, s'est depuis longtemps effacé. Demandez à un Normand d'aujourd'hui, même instruit, où commençaient et où finissaient le gouvernement du Hâvre, la généralité d'Alençon, le présidial de Coutances, l'élection de Pont-Audemer: il ne pourra pas vous répondre. Demandez lui jusqu'où s'étendait sa province, quelles étaient les limites du pays de Caux, du pays d'Auge, du Cotentin: il ne sera pas embarrassé.

Nous verrons que c'est là ce qui fait l'argument principal des hommes, nombreux à notre époque, qui réclament le remaniement de la carte de France, l'abandon des circonscriptions nouvelles (départements et autres), non moins factices, en général, que celles auxquelles elles ont été substituées en 1790, et le retour aux anciennes divisions naturelles avec tous les tempéra-

ments et toutes les modifications qu'exige la différence des temps et des besoins.

Maintenant que nous connaissons les divisions et l'organisation de l'ancienne France, nons pouvons aborder l'exposé des divisions actuelles de notre territoire et de l'organisation correspondante. En faisant connaître celles-ci, nous verrons, à tout instant, réapparaître celles-là, comme les géologues, quand ils étudient le sol qui est sous leurs pas, reconnaissent ici et là les affleurements des terrains des époques antérieures.

Paris. Charles Lescœur.

Digitized by Google

Mitteilungen.

Unterschiede in den Forderungen der neuen preussischen Lehrpläne für das Französische am Gymnasium und an den Realanstalten im Vergleich zu denen vom Jahre 1892.

I. Gymnasium.

Das allgemeine Lehrziel ist in den Lehrplänen von 1901 für das Gymnasium im ganzen dasselbe geblieben wie in denen von 1892. Es ist nach wie vor: „Verständnis der bedeutendsten Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache.“ Nur hiess es in dem alten Lehrplan statt der „bedeutendsten“ Schriftwerke „nicht zu schwieriger bedeutender“ Schriftwerke.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ist um 1 gestiegen. 1892 waren es 19, jetzt sind es 20 Stunden. Damit im Zusammenhang hat eine Verschiebung der Unterrichtsstunden in den einzelnen Klassen stattgefunden. So ist die Stundenzahl in U III und O III von 3 auf 2 gesunken, dagegen in O II und O I von 2 auf 3 gestiegen.

Schon dieser äussere Umstand giebt Veranlassung zu einer Verschiebung in der Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen. Dazu kommen aber auch noch innere Gründe.

Forderungen für die einzelnen Klassen:

In IV ist die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl im Französischen dieselbe geblieben. Dagegen sind die Forderungen für die Bewältigung der Formenlehre bedeutend erweitert. Nach den alten Lehrplänen werden gefordert „die Erlernung der regelmässigen Konjugation unter vorläufiger Beschränkung auf den Indikativ“ — also mit Ausschliessung des Konjunktivs. — In den neuen Lehrplänen dagegen gilt als Forderung 1. „Einprägung der regelmässigen Konjugation“ — also ohne Ausschluss des Konjunktivs und mit Einschliessung von Passiv und Reflexiv. 2. Früher wurde nur die Erlernung der Grundzahlwörter gefordert, jetzt heisst es „Erlernung der Zahlwörter“ überhaupt. Dazu gehören dann auch die Ordinalzahlwörter, sowie die Verwendung der Grundzahlen statt der Ordnungszahlen und sonst noch einige in das Gebiet der Zahlwörter fallende grammatische Formen, wie die Multiplikativa, Verhältniszahlen u. s. w.

Digitized by Google

Ausserdem gehört jetzt zu dem Pensum der IV 3. auch die Erlernung der Fürwörter und die Kenntnis von der Bildung des Umstandswortes, wovon in den alten Lehrplänen noch nicht die Rede ist.

Dieses Pensum wird beispielsweise in der Plœtz'schen Elementargrammatik, die noch an vielen Anstalten gebraucht wird, von Lektion 2 bis einschliesslich Lektion 105 behandelt und bildete bisher den Unterrichtsstoff für IV und für mindestens die drei ersten Quartale der U III.

Wenn demnach den Forderungen der neuen Lehrpläne in der Grammatik genügt werden soll, so ist das bei der Plœtzschen Verteilung des Stoffes nicht mehr möglich. Es muss vielmehr der grammatische Lehrstoff der IV an der Hand eines andern geeigneten Leitfadens erlernt werden. Auch zur Einübung der Formenlehre muss ein neues geeignetes Uebungsbuch zu Grunde gelegt werden. Denn es werden auch schriftliche und mündliche Uebersetzungen aus dem Elementar- und Lesebuche gefordert. Letzteres war auch schon eine Forderung der alten Lehrpläne. Aber was darin nicht erwähnt war, ist der Umstand, dass statt der Uebersetzungen auch gleich von vorneherein freiere Uebungen (Umformungen, Nachahmungen u. s. w.) zugelassen sind. Dazu geben die Elementarbücher von Plœtz keine Anleitung.

Hinsichtlich der Aussprache erscheint übrigens die „Erwerbung einer richtigen Aussprache" der alten Lehrpläne nach den neuen in „Einübung" gemässigt. Cf. *Neuphilologisches Centralblatt* von 1901 Septemberheft.

U III. Die wöchentliche Stundenzahl ist von 3 auf 2 herabgesetzt. Zum Teil ist die Lehraufgabe für U III dieselbe geblieben wie in der vorhergehenden Klasse. Sie gipfelt überhaupt in der Befestigung und Erweiterung der Lehraufgabe der IV. Ebenso wie in IV können auch in U III neben die schriftlichen und mündlichen Uebersetungen aus dem Elementar- und Lesebuche auch freiere Uebungen (Umformungen, Nachahmungen u. s. w.) treten. Das Letztere war in den alten Lehrplänen nicht enthalten. Es fallen weg „die allernotwendigsten unregelmässigen verba", die nach den alten Lehrplänen zum Pensum der U III gehörten.

O III. Die wöchentliche Stundenzahl ist wie in U III von 3 auf 2 herabgesetzt.

Das grammatische Lehrziel besteht wie schon in den alten Lehrplänen in der Einübung der sogenannten unregelmässigen verba und überhaupt in dem Abschluss der Formenlehre.

Es fällt weg die in den alten Lehrplänen geforderte Behandlung einiger Kapitel der Syntax, wie die Hauptgesetze aus der Lehre über die Wortstellung, die Tempora und Modi. Als neu kommt für die Sprechübungen hinzu die Aufstellung eines darauf bezüglichen Planes für alle Klassen; d. h. die Sprechübungen sollen neben dem Anschluss an Gele-

senes nach einem für alle Klassen aufzustellenden Plane über Vorkommnisse aus dem täglichen Leben etc. abgehalten werden.

U II. Die wöchentliche Stundenzahl ist dieselbe geblieben, nämlich 3. Aber während nach den alten Lehrplänen mit der Syntax schon in O III begonnen und in der U II die Grammatik gewissermassen zum Abschluss gebracht werden sollte, wird in den neuen Lehrplänen gefordert eine „Auswahl der praktisch wichtigsten syntaktischen Gesetze aus allen Gebieten, insbesondere über die Rektion der Zeitwörter, den Gebrauch der Zeiten und Modi, des Infinitivs, der Participia, des Gerundiums und über die Fürwörter, Vergleichungssätze und Negationen." Die Ergänzung und Vervollständigung der Syntax wird nach O II bezw. nach den obersten Klassen verlegt.

Die schriftlichen und mündlichen Uebersetzungen bleiben dieselben wie nach den alten Lehrplänen und wie in U III und O III. Für die Lektüre ist, was in den alten Lehrplänen nicht besonders betont wird, leichte Prosa und einige Gedichte vorgeschrieben.

O II bis O I. Die wöchentliche Stundenzahl ist von je 2 auf je 3 erhöht. Als neu ist für O II und teilweise auch für U I und O I vorgeschrieben: „Wiederholung und – insbesondere in O II — Ergänzung des syntaktischen Lehrstoffes nebst mündlichen und schriftlichen Uebungen im Französischen wie in U II.

Damit ist angezeigt 1. dass die Behandlung der Syntax, die in U II ihren Anfang genommen hatte und nur mit Auswahl, wenn auch auf allen Gebieten derselben, getrieben wurde, erst in O II zum Abschluss gebracht, aber auch in I nicht ausser Acht gelassen werden soll; 2. dass die mündlichen und schriftlichen Uebungen im Französischen stattfinden, wie in U II, während nach den alten Lehrplänen Uebersetzungen aus dem Französischen angefertigt wurden. Die letzteren, d. h. die schriftlichen Uebersetzungen aus dem Französischen fallen entweder ganz fort, oder sind auf ein Mindestmass zu beschränken. Auch für die Lektüre lauten die Vorschriften der neuen Lehrpläne wesentlich anders als in den alten. Zunächst ist besonders betont: „die Lektüre steht im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts" d. h. die Lektüre ist nicht der ausschliessliche Unterrichtsgegenstand, wie man mit Berufung auf die alten Lehrpläne teilweise angenommen hat, sie steht nur im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Sodann heisst es nicht mehr: „Lesen ausgewählter, vorzugsweise modern französischer Prosa, teilweise zur Belebung des geschichtlichen Stoffes, jedoch auch des einen und des andern klassischen Dramas, jedenfalls einer der grossen Komödien Molières" sondern: „Lesen gehaltvoller, moderner Prosaschriften aus allen Gebieten, womöglich auch eines klassischen Trauerspiels und eines modernen Lustspiels, jedenfalls aber eines der grösseren Lustspiele Molières."

Ueber die Synonymik, Stilistik und Metrik sind die Bestimmungen dieselben geblieben, d. h. sie sollen nur nach Bedürfnis im Anschluss an Gelesenes in Betracht kommen.

Die methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen und Lehraufgaben von 1901 weichen wesentlich von denen der Lehrpläne von 1892 ab. Sie finden sich in den alten Lehrplänen in drei Abteilungen gruppiert, nämlich in: 1. Grammatik, 2. Lektüre, 3. mündlichen Gebrauch der Sprache. In den neuen Lehrplänen dagegen sind sie in 8 Abteilungen gruppiert, nämlich in: 1. Aussprache, 2. Sprechübungen, 3. Wort- und Phrasenschatz, 4. Lektüre, 5. Grammatik und sonstige Theorie, 6. schriftliche Uebungen, 7. Unterrichtssprache, 8. Konzentration. Es dürfte genügen, die für das Gymnasium besonders wichtigen hervorzuheben. Dabei mag gleichzeitig bemerkt werden, dass unsere Gegenüberstellung der methodischen Bemerkungen zum Teil auf der im *Neuphilologischen Centralblatt* von 1901 (Septemberhefte) enthaltenen beruht.

1. Betreffs der Unterweisung in der Aussprache hiess es in den alten Lehrplänen, sie sollten stattfinden „unter Vermeidung von allgemeinen Ausspracheregeln und unter Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift". „Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen des Schülers und Chorlesen sind die Mittel zur Erreichung einer richtigen Aussprache in der Schule. Ausbildung der Hör- und Sprechfertigkeit des Schülers ist stets im Auge zu behalten." In den neuen Lehrplänen wird auf Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift kein Nachdruck mehr gelegt, das Chorlesen und Chorsprechen der Schüler, sowie die Ausbildung der Hör- und Sprechfertigkeit wird nicht mehr erwähnt. Dagegen wird einer einheitlichen Aussprache an ein und derselben Anstalt das Wort geredet. „Hinsichtlich einzelner Punkte — so heisst es — bei denen die Aussprache thatsächlich schwankend ist, muss unter den Lehrern einer Anstalt feste Vereinbarung getroffen werden." Sie soll in einem kurzen Kursus gelehrt, durch vielfache, genaue Uebung angeeignet werden, und darf es auch auf den folgenden Stufen an beständiger Kontrolle nicht fehlen, und es sind auch die Anforderungen an Sicherheit, Fleiss und Betonung angemessen zu steigern.

2. Hinsichtlich der Sprechübungen wird eine planmässige Erweiterung des Stoffgebiets beansprucht sowie auch die Benutzung inhaltlich wertvoller Anschauungsbilder, Landkarten, Kunstblätter und andere Hilfsmittel, wovon die alten Lehrpläne nichts enthielten.

3. „Die Grammatik," so heisst es in den neuen Lehrplänen, „soll zwar der Lektüre untergeordnet werden, darf aber nicht derart in den Hintergrund treten, dass auf eine systematische Ordnung und Verteilung bestimmter Pensen auf die einzelnen Klassen verzichtet werde. Ein wenn auch möglichst vereinfachtes System muss schliesslich vor den Augen der Schüler stehen. Dies gilt am bestimmtesten für Oberreal-

und Realschulen, aber mit angemessenem Unterschied auch für die anderen Lehranstalten. Anknüpfung an die anderen von den Schülern erlernten Sprachen ist nirgends zu versäumen.

Das letztere setzt eine wissenschaftlich begründete Kenntnis der französischen Sprache voraus. Ob alle zur Zeit an Gymnasien unterrichtenden Lehrer eine solche wissenschaftlich begründete Kenntnis der französischen Sprache besitzen, ist mindestens zweifelhaft. — Diese Verordnung bezw. dieser Grundsatz für die Behandlung der Grammatik findet in den alten Lehrplänen keine Stelle.

4. „Auf regelmässig wiederkehrende schriftliche Uebungen soll — so heisst es weiter — obwohl im ganzen den mündlichen Leistungen ein grösseres Gewicht zuerkannt werden muss, nicht verzichtet werden. Im Gymnasium können sie in grösseren Zwischenräumen eintreten. Sie haben sich im allgemeinen nicht auf Uebersetzungen in die Fremdsprache zu beschränken, es gehören dazu auch Rechtschreibungen" — also Diktate „bezw. Nachahmungen, Umformungen" etc. Demnach können auch wohl Uebersetzungen aus dem Französischen angefertigt werden, müssen es aber nicht, wie es in den alten Lehrplänen für drei oberen Klassen bestimmt war. „Mit aller Entschiedenheit aber ist," wie es im *Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung*, Juniheft 1901, heisst, einer einseitigen Wertschätzung des sogenannten Extemporale entgegenzutreten.

In den allgemeinen Bemerkungen der neuen und den Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen der alten Lehrpläne heisst es schliesslich ausserdem, es sollen neben den schriftlichen d. h. fremdsprachlichen Uebungen und demnach auch im Französischen Ausarbeitungen in deutscher Sprache angefertigt werden.

II. Realanstalten.

Die Realanstalten zerfallen in Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen. Für die letzteren war in den alten Lehrplänen kein besonderes allgemeines Lehrziel angegeben, es galten nur für VI bis IV dieselben Lehraufgaben wie an den Oberrealschulen. Für die dritte, zweite und erste Klasse war das Pensum genau bezeichnet, aber nur nach der grammatischen Seite hin. In der ersten Klasse sollte eine Wiederholung der gesamten bis dahin durchgenommenen Grammatik stattfinden und ausserdem eine gelegentliche Erklärung noch nicht besprochener Erscheinungen bei der Lektüre. In den neuen Lehrplänen ist im Gegensatz zu den alten als allgemeines Lehrziel aufgestellt: Verständnis leichterer französischer Schriftwerke neuerer Zeit, grammatische Schulung und einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache. Die Lehraufgaben sind nicht mehr getrennt in die für die Klassen von VI bis IV und in die für die höheren Klassen, sondern sie sind in allen Klassen kurz dieselben wie an den Oberrealschulen.

Digitized by Google

Damit kann wohl diese niedrigste Gattung der höheren Lehranstalten realen Charakters als erledigt betrachtet werden, und es bleiben nur noch das Realgymnasium und die Oberrealschule ins Auge zu fassen.

An den Realgymnasien galt nach den alten Lehrplänen als allgemeines Lehrziel: „Verständnis der wichtigeren französischen Schriftwerke der drei letzten Jahrhunderte und Uebung im praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache"; an den Oberrealschulen war dem noch hinzugefügt: „sowie sprachlich-logische Schulung". Nach den neuen Lehrplänen tritt für das Realgymnasium noch hinzu: „einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Litteratur- und Kunstgeschichte des französischen Volkes"; an den Oberrealschulen kommt dazu nicht „sprachlich-logische Schulung", sondern „Einsicht in das grammatische System der Sprache". Bei der „Uebung immündlichen etc. Gebrauche der Sprache" ist das alte „im praktischen mündlichen Gebrauch der Sprache" weggelassen.

Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden ist gegen früher am Realgymnasium von 31 auf 29 heruntergegangen. also um 2 Stunden verringert, an den Oberrealschulen ist sie dieselbe geblieben, nämlich 47.

Obgleich an den Realgymnasien die Unterrichtszeit wöchentlich um zwei Stunden d. i. im Jahre bei immerhin 41 Unterrichtswochen um 82 Unterrichtsstunden verkürzt ist, erscheint dennoch das Unterrichtsziel im Gegensatz zu den alten Lehrplänen erweitert durch „einige Kenntnis der wichtigsten Abschnitte der Litteratur- und Kulturgeschichte des französischen Volkes". Dieses Mehr im Unterrichtsziel ist dann wohl durch eine verbesserte Methode zu erreichen.

Ehe wir zur Vergleichung der Forderungen der beiderseitigen Lehrpläne in den einzelnen Klassen schreiten, ist noch eins zu erwähnen. In den alten Lehrplänen war die Verteilung der Lehraufgaben in den Klassen durch eine Vorbemerkung eingeleitet, nach der die Lehraufgaben am Realgymnasium im wesentlichen dieselben sein sollten, wie am Gymnasium. Der Unterschied sollte sich bemessen nach der grösseren Stundenzahl und der Bedeutung des Faches im Organismus der Schule. Alles andere, wie Sprechübungen, Lektüre, Grammatik etc. sollte nur grösseren Umfang gewinnen und eine eindringliche Behandlung erfahren. Die neuen Lehrpläne haben diese Vorbemerkung bei den Realgymnasien nicht mehr aufgenommen. An den Oberrealschulen ist sie geblieben. Der Wortlaut ist allerdings in den alten und neuen Lehrplänen verschieden, dem Sinne nach aber wird in beiden ein besonderes Gewicht darauf gelegt, dass an den lateinlosen Anstalten das System der Grammatik als solches zur Erkenntnis zu bringen ist, dass also an diesen Anstalten das Französische dieselbe Aufgabe der grammatischen Schulung zu erfüllen hat, wie das Lateinische an den lateinlehrenden An-

Digitized by Google

stalten. Im übrigen wird auf das Realgymnasium verwiesen, es soll nur Alles eingehender betrieben werden, und daher beschränkt sich die Gegenüberstellung der alten und neuen Lehrpläne für die Oberrealschule nur auf die grammatischen Aufgaben, die einer besonderen Bezeichnung unterzogen worden sind.

Auf der Unterstufe, also in IV am Realgymnasium, in VI an der Oberrealschule ist die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl dieselbe geblieben, wie sie früher war, nämlich 5 an der ersteren Anstalt, 6 an der letzteren. Nach den alten Lehrplänen war der Unterrichtsbetrieb im Französischen am Realgymnasium derselbe wie am Gymnasium, also Einübung der regelmässigen Formenlehre mit einigen Beschränkungen. In den neuen Lehrplänen ist noch der gegen früher erweiterten Lehraufgabe hinzugefügt „nur ist durch Vermehrung der Uebungen vollere Sicherheit zu erstreben". Die Bestimmung der alten Lehrpläne für die Oberrealschule, dass auf der Unterstufe, also in VI, das Notwendigste aus der Formenlehre des Substantivs etc. im Anschluss an Gelesenes erlernt werden sollte, findet sich nach dem für das Realgymnasium und demgemäss auch für die Oberrealschule bemessenen Hinweis auf das Gymnasium als selbstverständlich nicht mehr in den neuen Lehrplänen.

U III Realgymnasium. V Oberrealschule. — Die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl ist am Realgymnasium gegen früher um 1 herabgesetzt, also von 5 auf 4 gesunken, an der Oberrealschule ist sie dieselbe geblieben, nämlich 6.

In der Grammatik sollte nach den alten Lehrplänen das Gymnasium für diese Klasse das Vorbild sein; d. h. es sollte die regelmässige Formenlehre, welche das Pensum der IV bildete, in U III erweitert bezw. vertieft werden, und dazu sollten auch, wie die Forderung der alten Lehrpläne für das Französische in U III auch am Gymnasium und demgemäss auch an den Realanstalten lautete, die notwendigsten unregelmässigen Verba gelernt werden. Die letzteren gehören nach den neuen Lehrplänen bei der für die Gymnasial-U III auf 2 herabgesetzten wöchentlichen Stundenzahl nicht mehr zum Pensum dieser Klasse des Gymnasiums. Es ist daher in den neuen Lehrplänen die Lehraufgabe der U III des Realgymnasiums genau angegeben als „Wiederholung und Ergänzung des Pensums der IV", insbesondere fortgesetzte Einübung der regelmässigen Konjugation in Verbindung mit Fürwörtern und Einprägung der Zahlwörter, avoir und être bei den umschriebenen Zeiten und die wichtigsten unregelmässigen Zeitwörter. Im übrigen ist hier auch, wie in den alten Lehrplänen, auf das Gymnasium verwiesen.

Für die Oberrealschulen war in den alten Lehrplänen die Lehraufgabe der V als der mit der U III des Realgymnasiums auf gleicher Stufe stehenden Klasse genau spezialisiert. Sie war im wesentlichen

dieselbe, wie jetzt die der U III am Realgymnasium. In den neuen Lehrplänen ist als Lehraufgabe der V ganz kurz bezeichnet „die regelmässige Formenlehre, nur ausführlicher und gründlicher". Von der Erlernung der wichtigsten unregelmässigen Verba, wie sie früher vorgeschrieben war, ist Abstand genommen. Von einer Berücksichtigung der notwendigsten syntaktischen Regeln bei der Behandlung der Fürwörter ist auch nicht mehr die Rede.

O III Realgymnasium. IV Oberrealschule. — Die wöchentliche Stundenzahl ist am Realgymnasium wie in U III von 5 auf 4 herabgesetzt. In den neuen, wie in den alten Lehrplänen wird für das grammatische Pensum auf das Gymnasium verwiesen. In beiden bilden die unregelmässigen Verba den Hauptteil derselben. Die Anweisungen über die durchzunehmenden Kapitel der Syntax gehen in den neuen Lehrplänen für das Realgymnasium mehr ins einzelne. Es sollen behandelt werden die Hauptgesetze über die Wortstellung, die Rektion der Zeitwörter, der Gebrauch der Zeiten und Modi, des Infinitivs, der Participien und des Gerundiums. In den alten Lehrplänen heisst es gelegentlich der zu behandelnden Syntax nur „Tempora und Modi, teils induktiv, teils deduktiv". Von dieser letztgenannten doppelten Behandlung der Syntax ist in den neuen Lehrplänen nichts mehr erwähnt. Dagegen ist hier neben der Grammatik noch besonders betont, das „Lesen und Erlernen einiger Gedichte", wovon die alten Lehrpläne nichts enthielten.

An der Oberrealschule ist zunächst die wöchentliche Unterrichtsstundenzahl in der der O III des Realgymnasiums entsprechenden IV dieselbe geblieben wie früher, nämlich sechs.

Als grammatischer Stoff ist angegeben die Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre, insbesondere fortgesetzte Einübung der Fürwörter in Verbindung mit fragenden und verneinenden Formen des Zeitworts, die unregelmässigen Zeitwörter in einer ihrer Formenbildung entsprechenden Gruppierung. Das läuft alles hinaus auf einen „Ueberblick über die gesamte Formenlehre", wie es ausdrücklich in den alten Lehrplänen heisst. Hier war aber ausserdem noch gefordert eine Uebersicht über die Konjunktionen, zusammengestellt nach ihrer Bedeutung für die Satzarten", eine Forderung, die schon etwas in die Syntax hinüberspielt. Davon steht in den neuen Lehrplänen nichts.

U II Realgymnasium. U III Oberrealschule. — Die wöchentliche Stundenzahl ist in diesen Klassen an beiden Anstalten dieselbe geblieben wie früher, nämlich vier und sechs.

In Bezug auf die Grammatik decken sich die Bestimmungen der neuen Lehrpläne für die Realgymnasien im wesentlichen mit denen der alten. Die syntaktischen Hauptgesetze gelten als der vornehmste Teil der durchzunehmenden Grammatik. In den ersteren, also den neuen Lehrplänen, ist als Lehraufgabe noch besonders betont die „Lektüre historischer, erzählender oder auch leichter dramatischer Prosa; Lesen

Digitized by Google

und Erlernen einiger Gedichte". Davon stand in den alten Lehrplänen nichts.

An der Oberrealschule haben sich die Forderungen in der genannten Klasse trotz des nicht ganz übereinstimmenden Wortlauts dem Sinne nach nicht geändert. Es handelt sich um *avoir* und *être* zur Bildung der umschriebenen Zeiten sowie um die Syntax des Verbs. In den neuen Lehrplänen ist dazu noch besonders genannt „Wortstellung".

O II bis O I. — Die wöchentliche Stundenzahl ist in den oberen Klassen für das Realgymnasium wie für die Oberrealschule dieselbe geblieben, nämlich vier.

Die Lektüre soll nach den neuen Lehrplänen wie nach den alten am Realgymnasium, gleich dem immer wieder als vorbildlich geltenden Gymnasium, den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, sie soll nur ausgedehnter und eindringlicher behandelt werden als am Gymnasium. Aber während nach den alten Lehrplänen daraus nur eine reiche Anschauung von der Entwickelung und Eigenart der französischen Litteratur in den letzten drei Jahrhunderten gewonnen wurde, wird nach den neuen Lehrplänen ausserdem noch „einige Kenntnis der Kultur und des Volkstums" als daraus zu gewinnen bezeichnet. Die alten Lehrpläne forderten „metrisches Lesen, Uebungen im Vortrag französischer Gedichte", nach den neuen haben die Schüler „die Grundzüge der Lehre vom Versbau" zu lernen.

Nach der grammatischen Seite hin sind die in den neuen Lehrplänen enthaltenen Anweisungen gegen früher bedeutend herabgemindert. Sie gipfeln hauptsächlich in der Wiederholung und Ergänzung der wichtigeren Abschnitte der Grammatik, während in den alten Lehrplänen noch gesagt war, dass dieselbe „teils planmässig, teils nach Bedürfnis" erfolgen sollte. Auch wurde in den letzteren noch von einer „neuen Gruppierung und tieferen Begründung der grammatischen Erscheinungen mit Hinzunehmen des mehr Phraseologischen" gesprochen. Das ist alles in den neuen Lehrplänen gefallen. Ebenso ist die frühere längere Anweisung über „das Wichtigste über Stilistik etc." verkürzt in „das Notwendigste aus der Synonymik und Stillehre".

Für die mündlichen und schriftlichen Uebungen sowie für die Anfertigung von Aufsätzen sind die Bestimmungen im wesentlichen nicht verändert, der in den neuen Lehrplänen dafür gebrauchte Ausdruck ist nur etwas knapper gehalten, erscheint aber dafür etwas weitherziger. In den alten Lehrplänen heisst es: „eng begrenzte, schriftliche und mündliche Uebersetzungen ins Französische, Diktate, Anleitung zum Aufsatz u. s. w. u. s. w." In den neuen heisst es, abgesehen von der Anleitung zum Aufsatz, worin die Bestimmungen nicht geändert sind, nur „schriftliche und mündliche Uebungen", womit dem Lehrer ein grösserer Spielraum gelassen wird.

Digitized by Google

Sprechübungen sollen dort wie hier in jeder Stunde angestellt werden, nach den alten Lehrplänen aber „im Anschluss an Gelesenes, sowie an Vorkommnisse des täglichen Lebens", nach der neuen „nicht blos im Anschluss an Gelesenes und an Vorkommnisse des täglichen Lebens, sondern auch über Geschichte, Litteratur und Kultur des französischen Volkes".

Für das Pensum der oberen Klassen an der Oberrealschule verweisen die alten Lehrpläne wie auch die neuen (Vorbemerkung) auf das Realgymnasium mit der nebenhergehenden Bemerkung, dass auf die Erweiterung des Wortschatzes nach der Seite des Technischen und Kommerziellen besonderes Gewicht zu legen ist. In den neuen Lehrplänen gilt als spezielle Vorschrift für die Grammatik „Wiederholung und Ergänzung der Syntax; tiefere Begründung der grammatischen Erscheinungen unter grundsätzlicher Hervorhebung der Forderungen logischer Klarheit".

An den Oberrealschulen bleiben noch die beiden Klassen O III und U II in unserer Betrachtung als Zwischenstufen übrig. Die wöchentliche Stundenzahl ist hier in den neuen Lehrplänen der alten gegenüber nicht geändert. Als grammatisches Pensum der O III war in den alten Lehrplänen angegeben „die Wortstellung und die Syntax des Artikels, des Adjektivs, des Fürworts mit Ausnahme der demonstrativen und unbestimmten Fürwörter", in den neuen dagegen „Hauptgesetze der Syntax, Infinitiv, Partizipium, Gerundium, daneben auch Geschlechtswort (in den alten „Artikel") und Hauptwort".

In den grammatischen Forderungen für U II stimmen die alten und neuen Lehrpläne in der „Wiederholung der gesamten Formenlehre und Syntax, bezw. der syntaktischen Hauptgesetze" überein. Als speziell war in den alten angegeben die „Syntax der demonstrativen und unbestimmten Fürwörter, des Adverbs, Besprechung der wichtigeren Präpositionen nach ihren verschiedenen Bedeutungen"; in den neuen dagegen neben dem „Adverb und dem Fürwort" — nicht blos die demonstrativen und unbestimmten Fürwörter — „das Eigenschaftswort, Vergleichungssätze und Negationen".

Die methodischen Bemerkungen der neuen Lehrpläne für das Französische unterscheiden sich von denen der alten hinsichtlich der Realanstalten ebenso wie bei den Gymnasien recht bedeutend, nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ.

Hinsichtlich der Aussprache war nach den alten Lehrplänen auf der Anfangsstufe auszugehen von einer Anleitung zu einer richtigen Aussprache unter Vermeidung von allgemeinen Ausspracheregeln und unter Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift. Ein kurzer Lautirkursus sollte am zweckmässigsten sein. Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen des Schülers, Chorsprache und Chorlesen waren die Mittel zur Erreichung einer richtigen Aussprache in der Schule.

In den neuen Lehrplänen ist von einer Vermeidung allgemeiner Aussprachregeln, der Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift nicht mehr die Rede (der Lehrer darf also wohl von allgemeinen Ausspracheregeln ausgehen, braucht sich auch nicht von allen theoretischen Lautgesetzen fernhalten, und es ist ihm auch gestattet, wenn es sich ohne Unzuträglichkeiten thun lässt, sich der Lautschrift zu bedienen). Ebensowenig werden Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen des Schülers, Chorsprechen und Chorlesen als einzige oder doch zweckmässigste Mittel zur Erreichung einer richtigen Aussprache bezeichnet. Es soll vielmehr die Aussprache in einem besonderen, wenn auch kurzen Kursus gelehrt, durch vielfache Uebung angeeignet werden, es darf auch auf den folgenden Stufen an beständiger Kontrolle nicht fehlen, und es sind auch die Anforderungen an Sicherheit, Fluss und Betonung angemessen zu steigern. Es soll also die Aussprache auf der unteren Stufe so weit möglich eingeübt, und auf den folgenden Stufen fortgesetzt beständig geübt und vervollkommnet werden. „Einübung einer richtigen Aussprache" heisst es in den Lehraufgaben der IV — in den alten Lehrplänen lautete die kategorische Forderung „Erwerbung einer richtigen Aussprache durch praktische Uebungen". Auch das ist neu, dass unter den Lehrern einer Anstalt hinsichtlich einzelner schwankender Punkte in der Aussprache feste Vereinbarung getroffen werden soll.

Die Sprechübungen sollten nach den alten Lehrplänen den Unterricht von Stufe zu Stufe begleiten, die Form derselben war wesentlich die der Frage und Antwort, der Stoff dazu war entweder aus der Lektüre oder aus den Vorkommnissen des täglichen Lebens zu entnehmen, auch Inhaltsangaben waren, obwohl weniger geeignet, empfohlen.

Nach den neuen Lehrplänen sollen die Sprechübungen ebenfalls den Unterricht aller Klassen durchziehen, sie sollen auch, wie früher, in keiner Stunde ganz unterlassen werden — der frühere Ausdruck war „es soll keine Stunde ohne kurze Sprechübungen vergehen". — Was aber besonders hervortritt, das ist „die Ansprüche an die Sprechfertigkeit sind von Stufe zu Stufe zu steigern, nicht blos sachlich (durch stete, möglichst planmässige Erweiterung des Stoffgebietes), sondern auch formal (durch erhöhte Zumutungen an Geläufigkeit und Zusammenhang). Es soll, wie in der Lehraufgabe für O III am Gymnasium, ein in allen Klassen zu benutzender Plan für Sprechübungen aufgestellt werden. Es soll ferner im Gegensatz zu früher, wo die Form der Sprechübungen wesentlich die der Frage und Antwort war, sorgfältig darauf geachtet werden, dass die Sprechübungen nicht zu einem geistlosen Frage- und Antwortspiel erstarren. Schliesslich werden inhaltlich wertvolle, in der Formgebung nicht geschmackswidrige Anschauungsmittel, auch Landkarten, Kunstblätter u. s. w. als Hilfs- und Unterstützungsmittel zu Sprechübungen empfohlen, wovon die alten Lehrpläne nichts enthielten.

Ferner sollte nach den alten Lehrplänen auf die Aneignung eines festen, von Stufe zu Stufe zu erweiternden Wort- und Phrasenschatzes streng gehalten werden, der durch fortgesetzte mündliche und schriftliche Verwertung in sichern Besitz umzuwandeln war. Besondere, die Lektüre und das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigende Vokabularien konnten dabei gute Dienste leisten.

Die letztere Bemerkung von den Vokabularien ist mit einiger Aenderung des Wortlautes auch in die neuen Lehrpläne aufgenommen. Hier ist aber ausserdem, nicht blos allgemein, sondern ganz speziell, gesagt: beides, also Wort- und Phrasenschatz, sei mit den Sprechübungen zu verbinden und möglichst aus dazu geeigneten Lesestücken und im Anschluss an die Anschauung von Bildern, aus Vorgängen zu gewinnen. Die Uebungen in der Zusammenstellung von sachlich oder sprachlich verwandten Wörtern können bis in die oberen Klassen hinein nicht blos zur Befestigung der Kenntnisse, sondern auch zur Belebung des sprachlichen Interesses vorgenommen werden. Auch für sprachgeschichtliche Belehrung biete die Einprägung des Wortschatzes mannigfache Gelegenheit. So die neuen Lehrpläne — die alten erwähnen davon nichts.

In der Lektüre war nach den alten Lehrplänen die prosaische vor der dichterischen, die geschichtliche und beschreibende vor den übrigen Gattungen zu bevorzugen, erst in den oberen Klassen, zumal an den Realanstalten — so heisst es — waren auch die übrigen Gattungen zu berücksichtigen.

Nach den neuen Lehrplänen soll die Lektüre, was in den alten Lehrplänen auch schon bei den Lehraufgaben für die oberen Klassen an den Realgymnasien und Oberrealschulen betont war, jetzt allgemein das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden. Bei der Auswahl sei vornehmlich das ganze Gebiet zu berücksichtigen, welches in die Kultur- und Volkskunde einführt, besonders dürfte bei Realanstalten auch die technisch-wissenschaftliche Lektüre nicht fehlen. Nach den alten Lehrplänen galt es bei der Lektüre nur, die Bekanntschaft mit dem Leben, den Sitten, den Gebräuchen und den wichtigsten Geistesbestrebungen des fremden Volkes zu vermitteln, und zu diesem Zwecke waren besonders moderne Schriftwerke ins Auge zu fassen.

Ferner wird nach den neuen Lehrplänen bei der Lektüre (besonderes) Gewicht gelegt auf das „Einprägen und sorgfältige Vortragen zweckmässig gewählter Gedichte und Prosastücke, sowie auf fliessendes, lebendiges, wohlbetontes Lesen französischer (und englischer) Texte auf allen Stufen und mit steigenden Ansprüchen". Von alledem war in den alten Lehrplänen auch nichts zu finden.

Was die Grammatik anbetrifft, so stimmen auch hier die neuen Lehrpläne mit den alten in ihren leitenden Grundsätzen nicht überein. Wenn auch nach den neuen Lehrplänen ausdrücklich die Grammatik

der Lektüre untergeordnet sein soll, so muss darin doch dahin gestrebt werden, so heisst es, dass den Schülern schliesslich doch ein, wenn auch möglichst vereinfachtes System derselben vor Augen steht. Anknüpfung an die anderen von den Schülern erlernten Sprachen soll nirgends versäumt werden. Hauptziel soll sein: Beherrschung alles Gewöhnlichen, die durch eine Vertiefung (des grammatischen Unterrichts), durch Ergründen der Erscheinungen nach der logisch-psychologischen oder historischen Seite nicht zu ersetzen sei. Französisch geschriebene Grammatiken seien zu verwerfen. Die letzere Bestimmung enthielten auch schon die alten Lehrpläne. Dagegen durften die Ergebnisse der geschichtlichen Sprachforschung mit Vorsicht herangezogen werden, nur an lateinlosen Schulen sollte davon vollständig Abstand genommen werden. Aber während die beiden Lehrpläne in dem Hauptziel, d. h. der Beherrschung des Gewöhnlichen und Regelmässigen wesentlich übereinstimmen, so ist doch in den alten Lehrplänen bei den lateinlosen Schulen ausdrücklich betont: der Betrieb der französischen Grammatik müsse an diesen Schulen ein mehr systematischer sein, er hatte hier also die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung, ein Grundsatz, der in den neuen Lehrplänen bei den Vorbemerkungen zu den Lehraufgaben für die Oberrealschulen zum Ausdruck gekommen ist. Von einer Anknüpfung in dem grammatischen Unterricht an schon gelernte Sprachen ist in den alten Lehrplänen noch nicht die Rede, das ist also etwas ganz Neues, aber zugleich auch etwas ganz Natürliches und Erfreuliches.

Der Behandlung der Synonymik, Verslehre und Stilistik, für die wesentlich das praktische Bedürfnis bestimmend sein soll, sind in den neuen Lehrplänen noch einige kurze Bemerkungen gewidmet, die sich in den alten Lehrplänen an der entsprechenden Stelle nicht vorfinden, die aber in beiden auch schon gelegentlich in etwas anderer Fassung, sonst auch nicht ganz übereinstimmend bei den Lehraufgaben für die oberen Klassen erwähnt werden.

Die schriftlichen Arbeiten waren nach den alten Lehrplänen Diktate, Uebersetzungen ins Französische aus dem Elementar- und Lesebuche, Rückübersetzungen und Uebersetzungen aus dem Französischen ins Deutsche. Nach den neuen Lehrplänen sind es auch Rechtschreibungen (also vorzugsweise Diktate) und Uebersetzungen in die Fremdsprache. Jedoch sollen sie nicht darauf beschränkt bleiben. Es sollen die schriftlichen Arbeiten auch sein Umformungen und Nachahmungen als Vorstufe zu den grösseren, freien Arbeiten der Oberklassen. Ausserdem findet sich hier noch speziell eine Anweisung betreffend die Anfertigung von Aufsätzen, deren Zahl und inneren Gehalt. Auch ist für die Realanstalten die Zeit für die regelmässige Wiederkehr der schriftlichen Arbeiten in den untern und mittleren Klassen bestimmt angegeben (wöchentlich eine, wenn auch kleine Arbeit), in den oberen Klassen weniger bestimmt, aber doch angegeben,

was in den alten Lehrplänen nicht der Fall war. Von den Rückübersetzungen, die nach den alten Lehrplänen, so wie jetzt die Umformungen und Nachahmungen, den Uebergang bilden sollten zu freien Arbeiten, Briefen, Inhaltsangaben, kürzeren geschichtlichen Darstellungen in der Fremdsprache, ist in den neuen Lehrplänen nicht mehr die Rede; sie sind recht wertvoll, es war ihnen aber in den alten Lehrplänen eine zu hohe Bedeutung beigelegt worden. Als Unterrichtssprache war nach den alten Lehrplänen für die grammatische Unterweisung durchaus die deutsche vorgeschrieben, dass die französische noch anders als zu Sprechübungen Verwendung finden sollte, war nirgends gesagt.

Nach den neuen Lehrplänen soll auch namentlich bei der grammatischen Unterweisung, sowie auch für schwierigere und tiefer gehende Erklärungen stets auf die Muttersprache zurückgegriffen werden. Sonst aber wird es als wünschenswert betrachtet, dass sich die Lehrer beim Unterricht wesentlich der fremden Sprache bedienen — sofern sie dies in gedeihlicher Weise thun können — (ein sehr wichtiger Zusatz); besonders empfiehlt sich, so heisst es hier, die Anwendung der Fremdsprache für literatur- und kulturgeschichtliche Belehrungen.

Als letzter Paragraph steht in den methodischen Bemerkungen der neuen Lehrpläne die „Konzentration" verzeichnet als Anweisung, auf die Verbindung zwischen den verschiedenen Gebieten des neusprachlichen Unterrichts auf allen Stufen bedacht zu nehmen. Eine solche spezielle Mahnung zum Schluss findet sich in den alten Lehrplänen nicht. Dagegen findet sich dort am Ende bei Gelegenheit der Sprechübungen die Ansicht ausgesprochen, dass eine volle Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der Fremdsprachen nur im Verkehr mit Franzosen (und Engländern) zu erwerben ist. Diese Behauptung ist in den neuen Lehrplänen nicht mehr aufgestellt worden.

Schliesslich ist noch ein Punkt zu berühren, das sind die Ausarbeitungen. In den alten Lehrplänen heisst es unter den Gesichtspunkten für die Bemessung der Hausarbeit B, a, β: dieselben könnten eine Einschränkung erfahren, wenn neben den häuslichen, alle vier Wochen anzufertigenden deutschen Aufsätzen, kürzere Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen etc. (also auch aus dem Französischen) verlangt würden. Was hier als Mittel zur Einschränkung der Hausarbeit empfohlen wurde, wird in den neuen Lehrplänen als kategorische Forderung wiederholt mit den Worten: „zu den in den Lehraufgaben und methodischen Bemerkungen vorgesehenen Klassenabeiten treten für die Mittel- und Oberstufe im Deutschen, in den Fremdsprachen (also auch im Französischen) etc. kurze Ausarbeitungen über eng begrenzte, im Unterrichte durchgenommene Abschnitte." Angesichts des in Nr. 5 der methodischen Bemerkungen ausgesprochenen und im *Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* (Juniheft 1901) wiederholten Grundsatzes, dass vielseitiges, lebendiges Können bei einer

lebenden Sprache immer als natürliches Hauptziel zu gelten habe, sind sie natürlich, wenn auch weniger an den Oberrealschulen, so doch an den mit nicht so viel Stunden, als jene, bedachten Realgymnasien möglichst zu beschränken.

Ostrowo. Adalbert Spohn.

X. Deutscher Neuphilologentag (Breslau).

Als wir (S. 82 ff.) unsere Betrachtungen über die deutschen Neuphilologentage schrieben, wussten wir noch nicht, welche Gegenstände bei den diesmaligen Verhandlungen zur Beratung kommen würden. Dagegen entnehmen wir Artikeln der *Neueren Sprachen*, des *Neuphilologischen Centralblatts*, der *Neuphilologischen Blätter* etc., dass man wie gewöhnlich bei den Reformern und ihnen näher stehenden Kreisen besser unterrichtet, und dass der Aktionsplan für die neue Tagung unter den Eingeweihten abermals in üblicher Weise vorbereitet war. Da wir, wie so viele andere, dem Verbande nur angehören, um zu erfahren, was in ihm vorgeht, den mündlichen Verhandlungen aber bis auf weiteres fern bleiben, so sei uns vergönnt, über die diesmaligen Verhandlungsgegenstände einige Gedanken hier zu äussern.

Die für die Tagung vom 20. bis 24. Mai angekündigten Vorträge zerfallen in fachwissenschaftliche, die mit Ausnahme des Hoffmannschen dem Interessengebiete unserer Zeitschrift ferner liegen, und in pädagogische, in denen unternommen wird, die Ausgestaltung des neuphilologischen Universitätsunterrichts und die weitere Fortbildung der angestellten Oberlehrer nach der praktischen Seite hin anzubahnen.

Von OL. Klincksieck (wenn wir nicht irren, einem ehemaligen Lektor an der Universität Marburg) werden folgende Thesen aufgestellt:

1. Der praktische Lehrer einer neueren Sprache an einer preussischen Universität muss in Frankreich oder England erzogen sein und seine akademischen Studien in seinem Heimatlande soweit absolviert haben, dass er in seiner Heimat oder in Deutschland die Stellung eines Lehrers an einer höheren Schule bekleiden kann.

2. Er ist nach einer Probezeit von einigen Semestern auf Lebenszeit mit einem Gehalt anzustellen, das dem eines preussischen Oberlehrers, auch in Bezug auf Pensionsverhältnisse, entspricht.

3. Es ist ihm einige Jahre nach seiner Anstellung durch Verleihung des Titels Professor die soziale Stellung einzuräumen, die ihm gebührt.

4. Es ist dringend wünschenswert, dass der praktische Lehrer einer neueren Sprache an einer Universität Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission sei.

Die erste These, worin von Anstellung an preussischen Universitäten und daneben von Anstellungsfähigkeit in Deutschland gesprochen wird, lässt ausser acht, dass die Anstellungsfähigkeit eines „in

Frankreich oder England Erzogenen" (d. i. also wohl eines Franzosen oder Engländers mit Ausschluss auch von Schweizern, Belgiern, Amerikanern und Kolonialengländern) in der Heimat und in Deutschland etwas Verschiedenes ist. In Frankreich würde ungefähr die Aggregationsprüfung unserer Staatsprüfung entsprechen; doch stellt die französische Prüfung einen Wettbewerb um vakante, ausgeschriebene Stellen dar, und der Franzose, der aus diesem Wettbewerbe siegreich hervorgegangen ist, zieht der Regel nach natürlich die sichere Anstellung in der Heimat der unsichern in der Fremde vor. Für Deutschland würden also nur die Licentiaten übrig bleiben, die es mit der Aggregationsprüfung noch nicht versucht haben oder in ihr durchgefallen, jedenfalls unsern geprüften Cand. prob. nicht ohne weiteres gleichzustellen sind. In England giebt es noch weniger Prüfungen, die der deutschen gleichwertig wären. Will man demnach die Ausländer nicht bevorzugen und an der durchaus berechtigten Forderung festhalten, dass die praktischen Universitätslehrer die volle wissenschaftliche Ausbildung besitzen müssen, die von unsern Oberlehrern an den höhern Schulen verlangt wird, so ergiebt sich als erste Folgerung, dass auch von den Ausländern, die sich um ein praktisches Lehramt an einer deutschen Universität bewerben, die Ablegung der deutschen Staatsprüfung gefordert werden muss. Die Ausführung dieser einwandfreien Folgerung würde aber sofort die weitere Folge haben, dass sehr bald die nötigen französischen und englischen Bewerber um die praktischen Lehrstellen an unsern Hochschulen fehlen würden, — und damit wäre diese erste These glücklich gegenstandslos.

Die zweite These Klincksiecks verlangt offenbar aus den gleichen Gerechtigkeitsgründen eine Probezeit von einigen Semestern, also etwas ähnliches, wie das Seminarjahr und Probejahr unserer Oberlehrer, die aber während dieser Zeit unbesoldet bleiben, obgleich sie dem Staate bereits Dienste leisten. Sollte auch diese Bedingung den Ausländern gestellt werden, so würde sie abermals die Zahl der etwa noch vorhandenen Bewerber verringern, weil in ihrer Heimat so schwere Anstellungsbedingungen nicht gestellt werden. Die Bewilligung einer Remuneration aber, wie sie den bisherigen Lektoren gewährt wird, würde wieder für die Ausländer eine bevorzugte Lage schaffen. Auch müsste bestimmt werden, wer die ausländischen Kandidaten in der Probezeit zu überwachen hat. Soll dem ohnehin überbürdeten romanistischen und dem anglistischen Professor die weitere verantwortungsvolle Aufgabe übertragen werden, die pädagogische und methodische Ausbildung ihrer künftigen praktischen Gehilfen zu übernehmen, oder soll diese einem wieder der Universität fernstehenden Schulmann überlassen werden? Erweist sich beides als unzweckmässig oder undurchführbar, dann würde *de facto* die Probezeit dieser Universitätslehrer wieder darauf hinauslaufen, dass sie sich wie bisher mit dem wissenschaftlichen Fachvertreter über die in jedem Semester abzuhaltenden

Uebungen und Vorträge kurz verständigen, im übrigen aber ohne Kontrolle bleiben oder doch nur der Kontrolle zweifelhaften Wertes ihrer Hörer unterliegen, die, da dieser ausländische Probandus wohl meist als einziger praktischer Lehrer fungieren würde, auf ihn allein angewiesen sind und keine Gelegenheit zum Vergleichen haben. — Sollte die Probezeit des praktischen Universitätslehrers völlig der des Probekandidaten gleichen, dann müsste er neben einem bereits fest angestellten thätig, und müsste dieser sein Lehrmeister und Mentor sein. Die ersten praktischen Neusprachprofessoren müssten aber dann doch wieder unter Erlass der später aufzuerlegenden Bedingungen aus dem vorhandenen Bestande an Lektoren ernannt werden.

Die sofort zu ernennenden und die später auf dem angegebenen Wege angestellten Universitätssprachlehrer würden eine merkwürdige Zwitterstellung einnehmen. Ihrem Einkommen und Range nach würden sie den Oberlehrern gleichstehen, nur durchschnittlich rascher vorankommen als diese, und sie würden um vieles günstiger gestellt sein, als die deutschen fachwissenschaftlichen ordentlichen Universitätsprofessoren, von den ausserordentlichen gar nicht zu sprechen, die ja nur das Einkommen eines Subalternbeamten beziehen. Die Praxis würde also an der Universität, der Stätte der Wissenschaft, höher bewertet werden, als die Wissenschaft selbst. Und da von den wissenschaftlichen Docenten nicht nur eine Doktorprüfung, sondern nach zweijährigem Weiterstudium die Habilitation und dann ein oft recht langjähriges Docententum verlangt wird, ehe sie auch nur ein gering besoldetes Extraordinariat erreichen, so müssten, um einigermassen Gerechtigkeit walten zu lassen, und um dem Lehrkörper der Universitäten seinen Charakter zu wahren, die praktischen Professoren wenigstens ausserhalb des eigentlichen Universitätslehrkörpers rangieren (etwa wie die Universitätsbibliothekare) und zunächst wohl auch Universitätsoberlehrer heissen. Da ferner ihre praktische Thätigkeit der der Oberlehrer gleicht, ihre Uebungen keine grösseren Vorbereitungen und keine grössere Arbeitslast verlangen als die etwa des Lehrers einer Prima, sie vor diesen noch den Vorzug haben, aller disziplinarischen Thätigkeit entbunden zu sein, so würden diese Universitätsoberlehrer natürlich ebenfalls zu 18 bis 22 Wochenstunden zu verpflichten sein, was den Studierenden, die dann in kleineren Gruppen vorgenommen werden könnten, ungemein frommen würde. Auch müssten aus Billigkeitsgründen die Collegienhonorare für diese neuen Universitätspraktiker unterdrückt oder vom Staate eingezogen und vielleicht zur Unterstützung älterer verdienter neuphilologischer Privatdocenten und Extraordinarien verwendet werden, die nichts dafür können, das sich keine Vacanz für sie fand. Ausserdem müsste für diese selbstverständlich zu naturalisierenden, den deutschen Regenten zu verpflichtenden und zu allen deutschen staatsbürgerlichen Verpflichtungen heranzuziehenden praktischen Universitäts-

Digitized by Google

lehrer, um sie in den Rahmen des deutschen Beamtentums einzuordnen, eine vorgesetzte Behörde geschaffen werden. Sollen dann aber die nächsten Vorgesetzten die unpraktischen fachwissenschaftlichen Ordinarien sein, die als Disciplinarbehörden unbrauchbaren, vielköpfigen Fakultäten, oder die betreffenden Provinzialschulräte, denen man *ad hoc* eine Einmischung in Universitätsangelegenheiten gestatten müsste? Denn den Praktiker direkt dem weit entfernten und mit wichtigeren Dingen überlasteten Minister zu unterstellen, wie das eine obsolet gewordene, unbrauchbare preussische Verfügung für die bisherigen Lektoren anordnete, hat sich nicht bewährt und würde wiederum dem Universitätsoberlehrer ein besonderes Privileg und einen hohen Vorzug vor den Gymnasialoberlehrern verleihen, die einen Direktor und Schulräte über sich walten lassen müssen und zum Ueberfluss auch noch ausseramtlicher, elterlicher Kritik und Ueberwachung unterstehen.

Wie viele tüchtige Franzosen und Engländer mit Oberlehrerqualifikation würden sich für solche Stellen wohl finden lassen, die ihnen nichts bieten, was sie nicht auch in der Heimat haben könnten, dafür aber Aufgabe des Indigenats, dauernde Expatriierung, Hineinleben in einen fremden Volksstamm von ihnen verlangen, in dem sie aber trotzdem Vertreter des eigenen bleiben sollen?

Weitere Komplikationen würde die Ausführung von Klincksiecks viertem Vorschlage erzeugen, wonach der praktische Universitätslehrer (mit oder ohne Ausschluss der gegenwärtig in Preussen mitprüfenden Oberlehrer?) Mitglied der wissenschaftlichen (d. i. also nicht praktischen) Prüfungskommission sein soll. Soll der ausländische Praktiker nun alleiniger Examinator, der deutsche Fachprofessor ganz ausgeschlossen sein? Die wahrscheinliche Folge dieser Zurücksetzung des wissenschaftlichen Lehrers wäre Verkümmerung der wissenschaftlichen Ausbildung der Kandidaten, und künftigen Oberlehrer und im Gefolge davon auch Zurückgang in der geistigen Ausbildung der künftigen Schuljugend. Oder sollen Fachmann und Praktiker beide prüfen? Dann müsste zunächst die neue preussische Prüfungsordnung wieder umgestossen werden, die in billiger Rücksichtnahme auf die Leistungsfähigkeit der Studierenden für jedes Fach nur einen Examinator zulässt. Oder sollen die wissenschaftlichen Fachvertreter und die ausländischen Praktiker als gleichwertige Examinatoren miteinander wechseln? Wer will dann die Bürgschaft dafür übernehmen, dass eine Gleichmässigkeit der Prüfungsanforderungen erreicht wird, dass sich der ausländische Examinator über die Bedürfnisse unserer Schulen, über die praktische Leistungsfähigkeit unserer Kandidaten nicht täusche, und dass nicht auch nationale Anschauungen oder Vorurteile mitsprechen? Auch die praktische Leistung eines Deutschen wird immer am genauesten ein anderer Deutscher abwägen können, der dieselben Schwierigkeiten zu überwinden hatte.

Und wozu nun alle diese Neuerungen und Umwälzungen, die Klincksiecks Thesen fordern, und deren Durchführung an der Macht der Verhältnisse doch meist scheitern würde?

Es ist eine Illusion anzunehmen, dass durch lebenslängliche Anstellung praktischer Universitätslehrer sich das Ansehen derselben gegenüber dem der jetzigen Lektoren heben, der praktische Universitätsunterricht irgend welchen Nutzen haben würde. Ein dauernd angestellter, rein praktischer Universitätslehrer, mag er betitelt sein wie er wolle, wird in den Augen seiner Hörer keine höhere Stellung einnehmen, als ein tüchtiger junger ausländischer Lektor, von dem man weiss, dass er seine Stellung nur als eine provisorische ansieht, die er benutzt, um sich wissenschaftlich weiterzubilden und sich für ein höheres Lehramt in seiner Heimat vorzubereiten. Niemand denkt daran, die heutigen strebsamen jungen Lektoren mit den ehemaligen nur noch vereinzelt auftauchenden Universitätssprachlehrern zu vergleichen, die, wissenschaftlicher Bestrebungen bar, das Lektorat als Aushängeschild für ihre Privatstundengeberei oder Pensionate benutzten und dem Lektorate sonst nur soweit Geschmack abgewannen, als es sich auch direkt geschäftlich ausbeuten liess. Und auch für den praktischen Erfolg ist von der Ausführung der Klincksieckschen Thesen kein Vorteil zu erwarten. Aeltere Universitätssprachlehrer mögen eine grössere Uebung im Unterrichten besitzen oder erwerben; allein dieser Vorzug wird dadurch aufgehoben, dass sie für die ewig wiederkehrenden Fehler ihrer Schüler allmählich abstumpfen, das Sprachgefühl allmählich für die eigene Sprache verlieren, und schliesslich manchmal damit enden, dass sie ihre eigene Muttersprache beinahe nur noch wie Ausländer sprechen, ohne darum „perfekte" Deutsche geworden zu sein. Als Studienobjekte werden solche älteren ausländischen Sprachlehrer, die um ihrer Hörerschaft willen in Aussprache und Vortrag unwillkürlich in Maniriertheit verfallen, gänzlich unbrauchbar; sie verlieren den heimischen Erdgeruch. Ist es nun, da die Dinge einmal so liegen, nicht vernünftiger, nach wie vor den praktischen Sprachunterricht jungen gebildeten Ausländern (Licenciaten) zu überlassen, die, frisch aus ihrer Heimat kommend, den Studierenden, die sie beobachten sollen, unverfälschte Vorbilder sind, und die, selber vorwärts strebend, an Lebensalter den Studierenden nahe oder gleich stehen, mit ihnen und auch von ihnen lernen und leicht mit ihnen in freundschaftliche Beziehungen gelangen? Von dem praktischen Universitätslehrer sind nur sichere Behandlung der Muttersprache, eine gute (nicht durch Theorien beeinflusste) Aussprache, einige Deklamationskunst, eine durch die Licentiatenprüfung garantierte genügende allgemeine, etwas philologische und litterarische Bildung und etwas natürliches pädagogisches Geschick zu verlangen. An allen diesen Dingen lassen es mit einiger Vorsicht ausgewählte junge Lektoren nicht fehlen, und an geeigneten Bewerbern ist

auch kein Mangel. Für das Geld, das ein einziger praktischer Universitätsoberlehrer kosten würde, lassen sich mehrere junge Ausländer als Lektoren beschäftigen, wie das z. Z. in Berlin begonnen ist, und auf diesem Wege fortzufahren scheint uns denn nach allem Angegebenen das einzig Rationelle. Selbst den manchmal allerdings bedauerlichen öfteren Wechsel der Lektoren können wir im Allgemeinen aus den eben angegebenen Gründen unsererseits nur als Vorzug betrachten.

Noch verfehlter als die Anträge Klincksiecks erscheinen uns diejenigen Wendts, die um praktische Sprachfertigkeitserfolge zu erzielen, die wissenschaftliche Ausbildung der Studierenden und zukünftigen Oberlehrer auf das tiefste schädigen wollen. Nach ihnen soll es der Neuphilologentag für wünschenswert erklären, dass die Studenten der neueren Philologie nach Absolvierung von mindestens drei Semestern auf deutschen Universitäten zwei Semester lang ihre Studien auf einer englischen oder französischen Universität fortsetzen. Wir wollen uns nicht auf eine ausführliche Zurückweisung dieser These einlassen, der übrigens durch zwei andere (die Breuls und Thiergens) widersprochen wird, und nur ein paar Beobachtungen aus unserer praktischen Erfahrung anführen. Wir haben Studierende kennen gelernt, die ihre ersten, andere, die, wie Wendt will, die mittleren, und wieder andere, die die letzten Semester an ausländischen Universitäten verbracht haben. Das Ergebnis war niemals ein besonderes. Die Studierenden, die ihre ersten Semester, gewöhnlich in Genf oder Lausanne, verbracht hatten, hatten zur Prüfungszeit meist auch nicht den geringsten Gewinn für Sprachfertigkeit aus ihrem verfrühten, gewöhnlich mangelhaft und ungeschickt benutzten Auslandsaufenthalte behalten und waren durch ihn nur gehindert worden, die Poesie der ersten deutschen Studiensemester durchzukosten. Die Studierenden, die gegen Ende ihrer Universitätsstudien, unmittelbar vor dem Prüfungstermin das Ausland besucht hatten, verfügten wohl über eine neu erworbene momentane Sprechfertigkeit, waren dafür aber ebenso sehr wissenschaftlich zurückgekommen und hatten gemeiniglich um dieses Aufenthaltes willen darauf verzichtet, durch Ausarbeitung einer Dissertation oder wenigstens Ausnützung der für die höheren Semester bestimmten Seminarien ihrer methodisch-wissenschaftlichen Ausbildung den rechten Abschluss zu geben. Am traurigsten waren die Ergebnisse des von Wendt befürworteten Verfahrens, nach dem junge Leute, die schon mit der Wissenschaft Fühlung genommen haben, ihren Studiengang zu ganz anderen Zwecken unterbrechen sollen. Denn dass sie im Auslande, wo schon die Vortragssprache hinderlich entgegentritt, Zeit, Lust und Gelegenheit finden, ihre deutschen wissenschaftlichen Studien ungehemmt fortzusetzen, ist ausgeschlossen. Am festesten und sichersten haftet nur das in der Muttersprache Gelernte. Und kommen die jungen Leute in den letzten Semestern in die Heimat zurück, dann bleibt nur noch Zeit, in hastigem „Einpauken“ die wissenschaftlichen Lücken ober-

flächlich auszufüllen. Ein ruhiges zusammenhängendes wissenschaftliches Arbeiten, ein harmonischer Studiengang ist bei solcher Unterbrechung in den wertvollen mittleren Semestern undenkbar. In jedem Falle ist demnach die Studienunterbrechung durch Aufenthalt im Auslande mit Nachteilen verknüpft, die die etwaigen Vorteile durchaus aufwiegen. Die praktische Sprachkenntnis aber, die man vernünftiger und billiger Weise bei der Staatsprüfung verlangen kann, lässt sich auch im Inlande erwerben; und natürlich ist es unzweckmässig, um der Sprachfertigkeit und um der praktischen Anschauung des Auslandes halber, die am besten nach abgeschlossener wissenschaftlicher Durchbildung, nach Kenntnis der praktischen Berufspflichten und im Besitz grösserer allgemeiner Reife erworben wird, den Besitz in Frage zu stellen, der nachher doch den eigentlichen Kern der Berufsthätigkeit abzugeben hat. Wir würden daher unsererseits lieber dafür eintreten, dass die Bestimmung der preussischen Prüfungsordnung zurückgezogen werde, die den Studierenden gestattet, einen Teil ihrer Studienzeit ohne Verlust für die anzurechnenden Semester im Auslande zu verbringen.

Dieselbe Anschauung vertritt Breul, der wieder mit anderen Vorschlägen kommt, die im Wesentlichen auf die alten Vorschläge Körtings (*Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen*, Heilbronn 1882, S. 51ff.) zurückgehen, im Auslande, in London und Paris, Centralen anzulegen, bei denen sich der ins Ausland gehende Oberlehrer Unterweisung, Unterkunft, Rat und Hülfe holen soll. Der Körtingsche Vorschlag wurde s. Z. fast allgemein abgelehnt, weil er Unterbringung der im Auslande Studierenden in einem Hause und gemeinschaftlichen Unterricht annahm. Ein mit der praktischen Ausführung seines Gedankens durch den *Verein deutscher Lehrer in England* gemachter Versuch blieb ohne Erfolg. Aus denselben Gründen wurde von massgebenden Schulmännern der unpraktische Gedanke verworfen, im Inlande irgendwo eine *Maison française* oder dgl. zu errichten. An Stelle der ausländischen Philologeninstitute dachte man dann eine Zeit lang, neuphilologische Attachés in Paris und London zu setzen. Der Gedanke wurde aber ebenfalls wieder aufgegeben, wohl weil sich für diese Attachés keine genügend begründete Wirksamkeit finden liess. Man gelangte schliesslich dahin, den deutschen Stipendiaten eine allgemeine Instruktion auf den Weg zu geben und von ihnen einen Reisebericht und Auskunft über den Gang ihrer Auslandsstudien zu verlangen. Durch Bücher wie meine *Anleitung zum Studium der französischen Philologie*, Rossmanns *Studienaufenthalt in Paris*, Neumanns *Führer durch die Städte Nancy, Lille, Caen* etc., Eggerts *Phonetische und methodische Studien in Paris* u. a. wurde dieses verständige Vorgehen freiwillig unterstützt. An der Frankfurter Hochschule scheint man einen weiteren Versuch in verwandter Richtung vornehmen zu wollen, für den wir wegen seiner Gebundenheit keine grosse Zukunft voraussehen. Da-

Digitized by Google

mit sollte man sich aber endlich genügen lassen. Wenn das Ziel erreicht wird, dass jeder neuphilologische Oberlehrer einmal oder auch mehrere Male nach freiem Ermessen in dem Lande geweilt hat, dessen Sprache und Litteraturwerke er vorzugsweise im Jugendunterrichte zu behandeln hat, so ist das Notwendigste gethan. Auch sollte man niemals vergessen, dass die an der französischen Grenze wohnenden Oberlehrer, die ihre Ferienerholung ebenso leicht, bequem und billig in einem französischen Badeorte wie in einem deutschen nehmen können, die Grossstädter, die an ihrem Berufsorte leicht Gelegenheit finden, in fremden Zungen zu reden, wenn sie sie nur aufsuchen wollen, bei der Stipendienverteilung weniger Berücksichtigung verdienen, als die Oberlehrer des Ostens und der kleineren Städte. Im Uebrigen lässt sich für Neubefestigung und Auffrischung des flüchtigen Gutes der Sprachfertigkeit durch zweckmässig eingerichtete Ferienkurse, Sprachzirkel, eifrige Lektüre und dergl. auch im Inlande mancherlei thun.

Ganz undurchführbar und undiskutierbar erscheint uns der Thiergensche Vorschlag: Die Staatsregierungen mögen ersucht werden, neuphilologischen Lehrern Gelegenheit zu längerem nutzbringenden Aufenthalte im Auslande dadurch zu verschaffen, dass alljährlich ein Austausch zwischen ihnen und Lehrern des Deutschen aus den französischen und englischen Sprachgebieten (Frankreich, Schweiz, Belgien, England, Amerika) stattfindet, dergestalt, dass der deutsche Lehrer die deutschen Stunden des französischen bezw. englischen Kollegen, dieser die französischen bezw. die englischen Stunden des deutschen Kollegen an den betreffenden Schulen übernimmt. Er erscheint uns nicht wertvoller als der ja auch bereits aufgetauchte (und innerhalb der Schweizer Kantone, dort aber unter verschiedenen Verhältnissen ausgeführte) Gedanke, die deutsche und ausländische Schuljugend auszutauschen. An die Ausführung solcher Projekte wird man, wenn wir von allen materiellen Schwierigkeiten absehen, vielleicht in einer Zeit denken können, wo die von manchem erträumte Einheit Europas (die „Vereinigten Staaten von Europa") erreicht sein wird. Bis dahin haben aber wohl die Utilitarier bereits auch die obligatorische Einführung eines Volapük auf allen Schulen der europäischen Kulturländer durchgebracht, und bedarf es neusprachlicher Kenntnisse zu Verkehrszwecken überhaupt nicht mehr.

Aus sämtlichen angeführten Vorschlägen leuchtet die gemeinsame richtige Erkenntnis hervor, dass der Durchschnitt der Oberlehrer nicht in der Lage ist, den Anforderungen an ihre praktischen Kenntnisse zu genügen, die die Reform und ihre Anhänger an sie stellen. Aber die weitere Erkenntnis hat sich noch nicht durchgerungen, dass dies niemals erheblich anders sein wird und kann. Personen, die imstande sind, eine fremde Sprache völlig mit derselben Virtuosität zu beherrschen wie die eigene (die auch bei jedem Individuum bekanntlich eine sehr verschiedene ist), die sich beim Gebrauch der Fremdsprache durch Ar-

tikulation, Tonfall, Satzform, Wortwahl und Phrasenverwendung nicht als Ausländer verraten, sind vereinzelte Phänomene. Und das kann nicht anders sein, weil auch das fliessendste Sprechen der Fremdsprache weiter nichts ist, als ein zur Gewohnheit gewordenes fortgesetztes Uebertragen des in der Muttersprache Geformten in fremdes Gewand. Jedermann denkt in der Sprache, die er allein direkt und natürlich gelernt hat und lernen konnte, in der Sprache seiner Kindheit und seiner Heimat. Dieser Vorgang wird nur dadurch verschleiert, dass man es in der Kunst der Uebertragung des in der Muttersprache Gedachten in fremde Form, wie ähnlich bei den Künsten des Tanzens, Fechtens, Schreibens, Stenographierens und Spielens von Instrumenten, zu solcher Gewandtheit und Fertigkeit bringen kann, dass die Uebertragung sich unbewusst vollzieht, man scheinbar Gedanken und fremdsprachlichen Gedankenausdruck unmittelbar verbindet. Aber der gewandteste Sprachbeherrscher wird sich des wirklichen Vorganges bewusst, wenn er in fremdsprachlicher Unterhaltung oder gar im fremdsprachlichen Vortrage auf Gebiete gerät, die seinem gewohnten Sprachstoffe ferner liegen; dann fehlen ihm die Worte und Wendungen, und die (in der Mutterspache) klar gefassten Gedanken wollen sich nicht in einen möglichst adäquaten fremdsprachlichen Ausdruck umgiessen lassen. Und wer bei noch so gewandter Sprachfertigkeit in einer fremden Sprache schriftstellert, wird gar bald zur Erkenntnis gelangen, dass er in ihr ganz anders mit der Sprache ringen muss als in der eignen, und dass er immer wieder in die Ausdrucksformen der Muttersprache zurückfallen will. Man merkt es jedem Schriftwerke an, wenn es von einem Ausländer geschrieben ist. Wer es aber so weit gebracht hat, dass er wirklich in der Fremdsprache denkt, also keiner unbewussten Vermittlung der Muttersprache mehr bedarf, der ist entnationalisiert, dem ist nunmehr die Sprache seiner Kindheit zur Fremdsprache geworden, deren Gebrauch dann für ihn wieder unter denselben Bedingungen erfolgt, wie für jeden andern der der Fremdsprache. Eine solche Umkehrung des natürlichen Verhältnisses ist selbstverständlich nur als Ergebnis eines vieljährigen ununterbrochenen Aufenthaltes im Auslande denkbar. Die für die Allgemeinheit ausgeschlossene, theoretische Möglichkeit, dass jemand in zwei verschiedenen Sprachen denkt und demgemäss ohne jeden Uebertragungsvorgang spricht, könnte in gewissem Umfange an mehrsprachigen Grenzgebieten stattfinden, wo die Kinder gleich bei der ersten Spracherlernung in mehreren Zungen zu denken gewöhnt werden. Aber in Wahrheit besteht auch in diesem Falle kein Nebeneinander des Denkens oder der Denkform, sondern ein Durcheinander, und die eine Sprache bleibt auch da die eigentliche Grund- und Muttersprache. Denselben Thatbestand kann jeder an sich selbst beobachten, der neben der Schriftsprache seines Landes eine Mundart gelernt hat. Der ungebildete Plattdeutsche und Provenzale sprechen das

Hochdeutsche und Französische als Fremdsprachen; für den Gebildeten kehrt sich das Verhältnis um, und der gebildete plattdeutsche Dichter, der provenzalische Faliber schreibt im Durchschnitt eine Fremdsprache, in der er sich bemüht, die Sprache und Gedanken des gemeinen Mannes wiederzugeben, aber doch den Hochdeutschen und Franzosen nicht verleugnen kann. Und wie mit der innern geht es mit der äussern Sprachform. Auch kein mehrsprachiger Grenzbewohner oder dialektkundiger Hochdeutscher besitzt verschiedene Artikulationsbasen, sondern nur eine grössere Artikulationsbreite, die früh erworbene Gewohnheit, eine grössere Anzahl von Lauten zu beherrschen.

Der Erwerbung fremdsprachlicher Fertigkeit sind demnach von der Natur gewisse Grenzen gezogen worden. Es wäre unsinnig, von den neuphilologischen Oberlehrern zu verlangen, dass sie in Beherrschung der Fremdsprache auch nur bis an die Grenze der Entnationalisierung, d. i. der Gewohnheit des Denkens in fremder Zunge gelangen. Dazu würde es selbst nicht genügen, wenn man sie alljährlich ein paar Monate ins Ausland verschicken wollte. Auch nimmt die Schwierigkeit der Beherrschung der Fremdsprache mit dem erweiterten geistigen Gesichtskreise, mit der Strenge des Massstabes, den man an die eigenen Worte legt, und auch bei ununterbrochener Uebung mit dem Alter zu. Ein Arbeiter oder Kellner mit beschränkterem Gedanken- und Interessenkreise hat leichtere Arbeit, seinem Gedankengehalt ein fremdes Gewand anzulegen als ein geistig hoch stehender Oberlehrer; ein oberflächlicher Schwätzer in der Muttersprache wird leichter auch sich in der Fremdsprache ergehen, als wer gewohnt ist, seine Worte in jedem Falle abzuwägen. Gerade das Gefühl des höher Gebildeten, in der fremden Zunge seine Gedanken nicht mit der gewollten Schärfe, Klarheit und Genauigkeit zum Ausdruck bringen zu können — eine Folge des Umstandes, dass der sprachliche Ausdruck der eignen und der fremden Sprache sich nicht völlig decken — macht unsere Oberlehrer oft befangen und unlustig, sich der Fremdsprache zu bedienen. Endlich sind die meisten Deutschen überhaupt keine geborenen Redner, auch nicht in der eignen Zunge, und man kann von schweigsamen deutschen Männern keine naturwidrige fremdsprachliche Geschwätzigkeit oder Beredsamkeit verlangen. Dieselben Hindernisse wie für die Oberlehrer bestehen natürlich auch für die Studierenden und Kandidaten, die in ihrer Mehrzahl, trotz aller gebotenen Gelegenheiten, trotz allen Zuredens und aller Prüfungsvorschriften, dabei beharren, der Sprechübung, d. i. der Uebung in der Fertigkeit des raschen Uebertragens der deutschen Gedankenform in die fremde und umgekehrt, keinen übermässigen Geschmack abzugewinnen. Wollte man damit Ernst machen, die Staatsexamenskandidaten von Ausländern prüfen zu lassen, und von den Prüflingen verlangen, dass sie wirklich wie Ausländer aussprechen, sprechen und schreiben, d. i. in der fremden Weise artikulieren und denken, dann müssten ziemlich alle Kandidaten durchfallen,

und wäre es mit dem Nachwuchs an neuphilologischen Oberlehrern bald vorbei.

An dem Thatbestande aber, dass die fremdsprachliche Sprechfertigkeit nichts weiter als zur Gewohnheit und dadurch unbewusst gewordene Uebersetzungsthätigkeit ist, ergiebt sich nicht nur, was man von einer Methode zu halten hat, die in einem Athemzuge diese Fertigkeit als höchstes Ziel hinstellt und alle bewussten systematischen Uebersetzungsübungen auf der Schule verwirft, sondern auch dass man endlich einmal aufhören sollte, auf immer neue Mittel und Wege zu sinnen, die ein Ziel verfolgen, das seiner Natur nach unerreichbar ist, nämlich unsere Oberlehrer und ihre Schüler zu „perfekten" Beherrschern von Fremdsprachen umzuformen, die ihnen durchaus eine zweite Muttersprache sein sollen, während der gewöhnlichen Menschheit nur eine Muttersprache beschieden ist. Die Sprechfertigkeit unserer deutschen Kandidaten und Oberlehrer wird die germanische Herkunft des Sprechenden nie verleugnen und in alle Ewigkeit ein mehr oder minder virtuos gehandhabtes Drapieren des deutschen Gedankens mit fremdsprachlicher Gewandung bleiben. —

Unseren vor Abhaltung des 10. Neuphilologentages angestellten Betrachtungen möge nun ein ungefärbter Bericht über dessen Verlauf folgen.

Königsberg i. Pr. Koschwitz.

An der diesjährigen 10. Hauptversammlung des deutschen Neuphilologenverbandes in Breslau nahmen etwa 200 Personen (in die Teilnehmerliste sind nur 197 eingetragen) teil.[1]) Mit ihr verbunden war eine Ausstellung von Lehrmitteln für den französischen und englischen Unterricht. Von dem Verein akademisch gebildeter Lehrer der neuern Sprachen in Breslau wurden ausserdem den Teilnehmern „Beiträge zur romanischen und englischen Philologie", überreicht (Breslau 1902, Gr. 8°, 211 Seiten. Inhalt: C. Appel, *Die Danza general nach der Handschrift des Escorial neu herausgegeben;* Mühlan, *Der Bretonen Leben und Sterben;* A. Pillet, *Studien zur Pastourelle;* G. Reichel, *Zur handschriftlichen Ueberlieferung der chanson de geste Fierabras;* Sarrazin, *Kleine Shakespeare-Studien: I Fallstaff, Pistol, Nym und ihre Urbilder, II Ueber Shakespeares Klage der Liebenden*).

Eingeleitet wurde die Tagung durch eine Vorversammlung am Dienstag den 20. Mai, 4 Uhr nachmittags. In ihr erstattete der Schrift-

[1]) In der uns zugegangenen Teilnehmerliste finden wir nur 186 Personen verzeichnet, darunter 24 Damen und zwei Buchhändler. Von deutschen romanistischen und anglistischen Universitätsprofessoren war ausser den Breslauer Fachvertretern nur erschienen Prof. Stengel aus Greifswald, trotzdem vorzugsweise Gegenstände verhandelt wurden, die das Universitätsstudium betreffen. Von den bekannteren Führern der Reform waren diesmal anwesend nur die Herren Wendt und Quiehl; die Herren Walter, Vietor, Dörr, Klinghardt u. s. w., die sonstigen Hauptredner bei Neuphilologentagen, fehlten. Dadurch verlor der vorzugsweise von Schlesiern, insbesondere Breslauern, besuchte (10.) Neuphilologentag von vornherein seine gewöhnliche Signatur. *Red.*

Digitized by Google

führer, O.-L. G. Reichel, den Geschäftsbericht, demzufolge dem allgemeinen Verbande 17 Vereine mit 460 und vier Landesverbände mit 1110 Mitgliedern angehören; ferner einigte man sich über die Tagesordnung und den Ort des nächsten Neuphilologentages (Köln). Daran schloss sich abends der Begrüssungsabend im Palast-Restaurant.

Die Verhandlungen selbst begannen am Mittwoch den 21., vormittags 9 Uhr. Prof. Appel eröffnete sie mit der Begrüssung der erschienenen Gäste. Er wies dabei auf das Wachsen des Verbandes und die Anerkennung seiner Wünsche durch die Unterrichtsverwaltungen hin, betonte aber zugleich, dass jetzt, nach erfolgter Gleichstellung der verschiedenartigen höheren Schulen, sich grade die neuphilologischen Lehrer ihrer gesteigerten Verantwortung voll bewusst sein müssten. Ausserdem wies er hin auf die Notwendigkeit der rechten Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Praxis, da auch die sicherste und vollste Sprachbeherrschung den Mangel an wissenschaftlicher Disciplin nicht ausgleichen könnte, und schloss mit dem Wunsch, dass der 10. deutsche Neuphilologentag zur Lösung der hohen und schwierigen Aufgaben, denen grade jetzt die Neusprachler gegenübergestellt wären, das seinige beitragen möchte. Nach ihm sprachen der Rektor der Universität Breslau, Prof. Dr. Hillebrandt (für die Universität), Provinzialschulrat Dr. Holfeld (im Auftrage des Provinzial-Schulkollegiums), der bei dieser Gelegenheit vor Uebertreibungen warnte, Geh. Regierungs- und Schulrat Thaiss (im Namen des am Erscheinen verhinderten Regierungspräsidenten) und Stadtschulrat Dr. Pfundtner (im Namen der Stadt). Von Gästen des Auslandes redeten Lycealprofessor Dr. Schweitzer (im Auftrage des französischen Unterrichtsministeriums) und Dr. K. Breul, der als Abgeordneter der *Modern Language Association* die Versicherung gab, dass dieselbe trotz vielfach anderer Anschauungen die Bestrebungen der Reform mit Aufmerksamkeit verfolgte. Besonders tief gingen wohl allen die von Herzen kommenden Worte, mit denen er Kölbings gedachte.

Nachdem Professor Appel den Rednern gedankt, erhielt Professor Dr. O. Hoffmann (Breslau) das Wort zu seinem Vortrage über: *Die Bestimmung der Sprachlaute durch das Ohr und durch das Experiment.* Nach einem knappen und übersichtlichen Rückblick auf die Geschichte der phonetischen Wissenschaft bis zum Auftreten Rousselots und einer eingehenden Würdigung der mit Hilfe des Ohres gewonnenen Beobachtungen ging der Vortragende auf die Bedeutung des französischen Experimentalphonetikers und seiner Methode ein, die dort helfend einträte, wo uns das Ohr im Stiche liesse, um dann die auch für den Psychologen interessanten Täuschungen zu erörtern, denen die Beobachtungen mittelst des Ohres naturgemäss unterworfen wären und die besonders auf zwei Ursachen zurückgingen: 1. die unwillkürliche Substitution des fremden Lautes durch den der Muttersprache, 2. die Hintansetzung der Quantität, die beim Erlernen einer fremden Sprache um so natürlicher wäre, als der Lernende zunächst doch nicht das Lautbild sondern den Begriffscomplex zu erfassen strebte, wobei die Quantität unwesentlich wäre, da sie meistenteils auf die Bedeutung keinen Einfluss hätte. Nach der zum Teil an der Hand von schematischen Bildern erfolgenden Erläuterung der Principien der Rousselotschen Apparate und dem Hinweis auf den verbesserten Apparat des Utrechter Physiologen Zwaardemaker, den die Breslauer Universität sich angeschafft hat, schloss Redner mit der Hoffnung, dass auch Breslau bald neben Paris neue Ergebnisse auf dem Gebiete der Experimentalphonetik aufweisen würde, seinen Vortrag, dessen klare und fein herausgearbeiteten Ausführungen dieser noch jungen Wissenschaft sicher manchen neuen Freund gewonnen haben werden.

Nach einer viertelstündigen Pause sprach O.-L. Dr. Klincksieck (Halle) über: *Die praktische Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen auf den preussischen Universitäten.* Seine Ausführungen galten der Einrichtung der Lektorate und den ihr noch anhaftenden Mängeln, deren hauptsächlichster das ewige Wechseln wäre (Vgl. o. S. 200). Zur Zeit bedeute immer noch das Lektorat an einer preussischen Universität für den Ausländer die Uebergangsstation, das Sprungbrett zur besseren Erreichung seiner Pläne in der Heimat. Ein Wandel könne nur dann eintreten, wenn die Lektoren pekuniär und social besser als bisher gestellt und so zum Bleiben in Deutschland veranlasst würden. Hierauf setzte Redner seine bestimmten Vorschläge auseinander, die er in den oben S. 195 ff. angegebenen und besprochenen Thesen zusammenfasste.

Gegen das Vorgetragene wurde in der darauf folgenden Debatte besonders bezüglich der Titelfrage Bedenken geltend gemacht. Schliesslich nahm die Versammlung die Ansichten des Redners in der von Geheimrat Münch vorgeschlagenen, von ihm für diplomatischer gehaltenen allgemeineren Fassung an:

> Die veränderten Verhältnisse des neusprachlichen Unterrichts machen eine weitere Ausgestaltung der Institution der Lektoren an den Universitäten erforderlich. Es bedarf zum Teil der Vermehrung der Zahl derselben, vor allem aber einer günstigeren pekuniären und socialen Stellung für sie, wodurch zugleich die Möglichkeit gegeben wird, wirklich wertvolle Kräfte auf die wünschenswerte Dauer zu gewinnen.

Die zweite allgemeine Sitzung wurde nachmittags 3 Uhr eröffnet mit dem Vortrage des Prof. Dr. K. Sachs (Brandenburg a. H.): *Der Zusammenhang zwischen Mensch und Tier in der Sprache.* Seine inhaltlich äusserst interessanten, durch viele Beispiele illustrierten, aber teilweise zu leise vorgetragenen Ausführungen gipfelten in dem Nachweis, dass der Sprachgebrauch die Eigenschaften und Bethätigungen der Tiere denen der Menschen analog setzt.

Als zweiter Punkt der Tagesordnung wurde erledigt der Antrag des neuphilologischen Provinzialverbandes Hessen-Nassau (Referent: Prof. Dr. Gundlach-Weilburg: *Besprechung der Vorschriften der neuen Prüfungsordnung über die schriftlichen Arbeiten im Französischen und Englischen.* Referent rekapitulierte zunächst auf Grund der amtlichen Bestimmungen die derzeitige Lage. Danach müssten vor der Prüfung nicht weniger als zwölf Vorschläge an das Provinzialschulkollegium eingeschickt werden (je drei Aufsätze und je drei Uebersetzungen für das Französische und Englische). Der Vorschlag, es solle kurz vor der Reifeprüfung den einzelnen Anstalten mitgeteilt werden, ob Aufsatz oder Uebersetzung zu wählen sei, liesse nur dem P. S. C. freie Hand, nicht aber den Lehrern und zöge die Gefahr nach sich, dass der Unterricht in Oberprima zum mechanischen Drill würde. Ein bestimmter Antrag würde nicht gestellt, es sollte nur klärende Aussprache erfolgen, denn beides zugleich könnte nicht erreicht werden. Nachdem die Versammlung sich schlüssig geworden war, dieser Frage näher zu treten, äusserte sich G.-R. Münch, persönlich, dahin, dass in diesem strittigen Punkte in der That die Idee des Ministeriums die gewesen sei, dass den Methoden mehr Freiheit gelassen werden, also eventl. auch eine etwas einseitige Ausbildung der „reinen Schreibfähigkeit" gefördert werden sollte. Der Grundgedanke wäre der gewesen, dass die Schüler ebensogut fähig sein sollten, einen Aufsatz wie eine Uebersetzung zu machen. Indessen wäre diese Forderung mehr theoretisch. In praxi würde es sich wohl allmählich durchführen lassen, dass die einzelnen Schulen Stellung

Digitized by Google

nähmen und jedesmal durch den Direktor bei dem P. S. C. Vorschläge machten. Prov.-Schulrat Holfeld meinte gleichfalls, dass es beabsichtigt wäre, den einzelnen Anstalten Freiheit zu lassen, die Schüler nach der einen oder anderen Richtung auszubilden. Die Befürchtung des Prof. Wendt, ein Prov.-Schulrat würde seinen Einfluss dahin geltend machen, die Reform zu unterdrücken, teile er nicht. Im Laufe der weiteren Debatte stellte Prof. Grundlach den Antrag:

> Der 10. Neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass bezüglich der Durchführung von § 5 b und c der Reifeprüfungsordnung dem Wunsche der einzelnen Anstalten, ob Aufsatz oder Uebersetzung anzufertigen sei, von seiten des P. S. C. stattgegeben wird.

Da gegen diese Fassung Prof. Wendt das Bedenken geltend machte, die Provinzial-Schulkollegien könnten, wenn viele Lehrer immer Uebersetzungen wünschten, die Uebersetzungen dauernd für die betreffende Anstalt festsetzen, so änderte Prof. Grundlach nach Prof. Wendts Vorschlage seine Resolution dahin, dass der Schluss seines Antrages folgende Form erhielt:

> . . . dass . . die Freiheit der einzelnen Anstalten, ob Aufsatz oder Uebersetzung anzufertigen sei, möglichst gewahrt werde.

In dieser Fassung ging der Antrag trotz der von mehreren Seiten dagegen erhobenen Bedenken durch.

Als dritter Punkt standen auf der Tagesordnung *Bericht und Anträge betreffend den Lektüre-Kanon* seitens des Prof. Dr. H. Müller (Heidelberg) und O.-L. Dr. Kron (Kiel). Prof. Dr. Müller als Referent beklagte die diesem Unternehmen gegenüber trotz der Bemühungen der einzelnen Ortsvereinsvorsitzenden an den Tag gelegte Laxheit und Oberflächlichkeit. Nach Erledigung seines Berichtes äusserte sich Prof. Wendt. Er meinte, dass sich eine derartige Einrichtung nicht lohnte, und dass man nur kanonisch festsetzen sollte, 1. welche Schriftsteller von den klassischen in erster Linie auf den einzelnen Stufen zu verwenden wären, 2. was von Realien als Minimum getrieben werden müsste. Ihm gegenüber hob Prof. Müller das vom Kanon-Ausschuss in der That schon Erreichte hervor und empfahl nochmals die folgenden Anträge der derzeitigen Vorsitzenden des Kanon-Ausschusses:

Die Hauptversammlung wolle beschliessen,

A. dass im Hinblick auf die Kanon-Mitarbeit seitens der neuphilologischen Ortsvereine hinter dem Satze 4 der Wiener Beschlüsse (vergl. *Neuere Sprachen* VI, S. 439) ein neuer Satz 4a eingeschoben werde in folgender Fassung:

> 4a. Der erste Vorsitzende jedes der neuphilologischen Ortsvereine, die sich zur Teilnahme an den Kanon-Arbeiten bereit erklärt haben, ist als Repräsentant seines Vereins ebenfalls Mitglied des Kanon-Ausschusses; er übernimmt die Verpflichtung, in seinem Verein für rege Mitarbeit am Kanon zu wirken und die ihm gelieferten Gutachten in grösseren Mengen als „Geschäftspapiere“ (in offenem Umschlag, bis 250 g, 10 Pfennige Porto innerhalb des Deutschen Reiches) an die beiden Abteilungsvorsitzenden einzusenden.

B. dass die zweite Hälfte des Satzes 7 der Wiener Beschlüsse wie folgt laute:

> . . . Die Gutachten sind möglichst deutlich auf kleinere, mit Vordruck versehene Zettel zu schreiben, und zwar jedes Gutachten auf einen besonderen Zettel. Diese Zettel werden auf Kosten des Verbandes hergestellt und von den beiden Abteilungsvorsitzenden an die Mitglieder des Ausschusses und an die betr. Ortsvereine

abgegeben. Es steht indes den Mitarbeitern frei, sich unter Umständen weitere solche Formularzettel handschriftlich herzustellen; nur müssen diese nach Grösse und Einrichtung den gedruckten möglichst genau entsprechen.

C. dass die Sätze 8—10 der Wiener Beschlüsse folgende Fassung erhalten:

8. Die alphabetisch geordneten Verzeichnisse (Listen) der als völlig brauchbar erkannten französischen und englischen Schulausgaben werden in den *Neueren Sprachen* veröffentlicht, und die Sonderabzüge bis auf weiteres der N. G. Elwertschen Verlagsbuchhandlung in Marburg (Hessen) zur Herstellung und zum buchhändlerischen Vertrieb übergeben.
9. Diese Sonderabzüge sind im Buchhandel zu haben und werden an jeden, der solche wünscht (auch an Nichtmitglieder des Verbandes), zum Preise von 50 Pf. pro Liste abgegeben. Der Reinertrag fliesst zu gleichen Teilen der Firma N. G. Elwert und der Kasse des Verbandes zu. Die Abrechnung zwischen der genannten Firma und dem Kanon-Vorstand erfolgt zum 31. Dezember jeden Jahres.
10. Von den nur bedingt brauchbaren oder gänzlich unbrauchbaren Schulausgaben werden Verzeichnisse nicht gedruckt. Die Urteile bleiben als Manuskript in den Händen des betr. Abteilungsvorsitzenden, der daraus auf Verlangen jedem Verbandsmitgliede Auskunft erteilt, jedoch ohne Namensnennung der Begutachter.

Diese wurden darauf, ebenso wie die Vorschlagsliste zum Kanon-Ausschuss für 1902—1904, unverändert angenommen.

Hierauf referierte Dir. Unruh (Breslau) über den *Antrag des Vereins akademisch gebildeter Lehrer der neueren Sprachen zu Breslau betreffend die Aufstellung eines organisch-zusammenhängenden und stufenmässig aufsteigenden Lektüreplanes.* Der Breslauer Verein hatte seine Vorschläge in folgenden 8 Thesen niedergelegt:

1. Die Lektüre im Unterrichte der neueren Fremdsprachen hat neben der sprachlichen Ausbildung die Aufgabe, den Schülern ein Volksbild zu überliefern, das seine Züge aus der Geographie, der Geschichte, der Litteratur, dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben des fremden Volkes entnimmt.
2. Für die Lösung beider Aufgaben ist die Berücksichtigung verschiedener Gattungen von Schriftwerken (Geschichtsschreibung, Novelle oder Roman, Drama, Lyrik) unerlässlich.
3. Diese Lösung setzt ferner eine planmässige Verteilung der in der sprachlichen Ausbildung zu erstrebenden Ziele wie der einzelnen Bestandteile des Volksbildes auf die verschiedenen Stufen des Lehrganges voraus.
4. Hierdurch wird die Aufstellung eines Kanons der auf den einzelnen Stufen zu lesenden Schriftsteller für die verschiedenen Arten der höheren Schulen erfordert.
5. Für jede Stufe ist eine möglichst grosse Anzahl geeigneter Werke bezw. ihrer Schulausgaben in Vorschlag zu bringen, um der Individualität des Lehrers, wie den besonderen Bedürfnissen einzelner Anstalten und Schülergenerationen Rechnung zu tragen.
6. Es ist ein Ausschuss von 7—9 Mitgliedern, in dem alle Schulgattungen vertreten sind, und dessen Mitglieder sich an einem Orte befinden, durch den Neuphilologentag mit der Aufstellung eines organisch zusammenhängenden, stufenweise geordneten Lektüreplans zu betrauen.

7. Für die Auswahl der Schriftsteller sind folgende Gesichtspunkte massgebend:
   1. Bei der Auswahl der Prosaiker sind vorwiegend Schriftsteller des 19. Jahrhunderts in Betracht zu ziehen.
   2. Die klassischen Dichtungen früherer Jahrhunderte sind zu berücksichtigen.
8. Bei der Aufstellung des Lektüreplanes ist auf seine Ergänzung durch ein Lesebuch, das auch die Lyrik berücksichtigt, Bedacht zu nehmen.

Einleitenderweise ging Berichterstatter auf die Bedeutung der Lektüre im neusprachlichen Unterrichtsbetrieb ein, die grade infolge der nunmehr erfolgten Gleichstellung der Real- und humanistischen Anstalten noch gewachsen wäre. Denn nunmehr hätte die Lektüre nicht nur die frühere Aufgabe zu erfüllen, den Schüler sprachlich zu fördern und ihm einen Einblick in das fremde Volkstum zu gewähren, sondern dazu wäre die neue getreten: an Bildungswert die Klassikerlektüre zu vertreten. Und mit Recht hätten Harnack und Mommsen die richtige Lösung dieser Aufgabe als die Grundbedingung der wirklichen Anerkennung der Realabiturienten hingestellt. Damit ergäbe sich aber zugleich die unbedingte Notwendigkeit, unter der Menge des Vorhandenen auszuwählen, einen Kanon aufzustellen, der ja auch eine wesentliche Erleichterung für den Lehrer wäre. — In der Debatte wurde von mehreren Seiten der Umstand beklagt, dass die Thesen nicht vorher eingereicht und abgedruckt worden wären. Oberlehrer Rosenbauer (München) schlug darum vor, die endgültige Abstimmung bis zur nächsten Tagung zu verschieben. Andere meinten, dass die Wichtigkeit der Sache rasche Erledigung erheische. Und so trat man in die Beratung ein, in der Reihenfolge, dass zuerst die Thesen 1–4 (Notwendigkeit der Aufstellung eines Kanons), dann These 5 (Umfang des Kanons) und 6 (Kanonausschuss) und zum Schluss Thesen 7 und 8 (Richtlinien) erörtert wurden. Gegensätze traten besonders zu Tage bei der Debatte über Thesen 1—4: hie Volksbild, hie allgemeiner Bildungswert. Besonders warnte O.-L. Dr. Werner (Berlin) nochmals davor, zu einseitig zu sein und riet dringend dazu, den allgemeinen Bildungswert des Schriftstellers vor allem ausschlaggebend sein zu lassen. Der hierauf von Seiten eines Vorstandsmitgliedes gestellte Antrag auf Schluss der Debatte ging durch. In der Abstimmung wurden sämtliche Thesen angenommen, auch These 7, deren Streichung Schulrat Holfeld beantragt hatte. Mit der Aufstellung des Lektüreplanes wurde nach längerer Debatte Breslau betraut.

Abends fand das Festessen statt.

Die dritte allgemeine, am Donnerstag Vormittag 9 Uhr eröffnete Sitzung war ausgefüllt mit den *Verhandlungen über die praktische Ausbildung der deutschen Neuphilologen im Auslande*, die den eigentlichen Höhepunkt des 10. Neuphilologentages bildeten und einen teilweise fast dramatisch bewegten Verlauf nahmen.

Als erster Redner sprach Dr. Breul (Cambridge) über: *Mittel und Wege zur Förderung der praktischen Ausbildung unserer neusprachlichen Lehrer (mit besond. Berücksichtigung der Bedürfnisse deutscher Lehrer des Englischen)*. Er fasste seine schon früher im Druck dargelegten Ansichten in folgende Thesen zusammen:

1. Es ist von grosser Wichtigkeit, dass jeder künftige Lehrer der neueren Sprachen an einer höheren Schule sich mindestens 6 Monate in dem Lande aufhalte, dessen Sprache er in erster Linie zu lehren wünscht.
2. Dieser Auslandsaufenthalt fällt im allgemeinen am besten in die Zeit nach beendetem Universitätsstudium und vor die endgiltige Anstellung.

Digitized by Google

3. Es ist dringend erforderlich, dass angehenden Lehrern der englischen und französischen Sprache von Staaten und Kommunen unter gewissen Bedingungen ausreichende Reisestipendien behufs längeren Verweilens im Auslande gewährt werden. Die bisher zu diesem Zwecke zur Verfügung gestellten Mittel reichen nicht entfernt aus.
4. Es ist wünschenswert, dass in enger Verbindung mit den Reisestipendien je eine Centrale in London und in einer grossen Stadt französischer Zunge ins Leben gerufen werde, und zwar die in London im grossen und ganzen in der von Breul vorgeschlagenen Gestaltung, jedoch für eine geringere Anzahl von Stipendiaten.
5. Die Centrale ist in erster Linie für die Förderung solcher jüngeren Lehrer bestimmt, die mit einem Reisestipendium ins Ausland kommen; doch können unter gewissen festzusetzenden Bedingungen auch geeignete andere Personen Zutritt erhalten.
6. Der 10. Deutsche Neuphilologentag möge daher beschliessen:
   a) Es wird ein Ausschuss eingesetzt behufs Ausarbeitung näherer Bestimmungen auf Grund obiger Leitsätze und unter Berücksichtigung neuer sich aus der Diskussion ergebender Gesichtspunkte.
   b) Die Vorschläge des Ausschusses sind in endgiltiger Fassung (sowie mit kurzer Begründung, falls wünschenswert) längere Zeit vor dem Zusammentreten des nächsten Neuphilologentages zu veröffentlichen.
   c) Deputationen sind zur näheren Begründung der Wünsche der neuphilologischen Lehrerschaft mit der Bitte um baldige thatkräftige Unterstützung an die Unterrichtsminister von Preussen und anderer Staaten thunlichst bald zu entsenden.

Besonders wies Redner darauf hin, dass er von dem Gedanken des Reichsinstitutes abgekommen wäre, da das Reich nicht die zuständige Behörde sei. Ferner hätte er früher die Zahl der Stipendiaten zu hoch angesetzt. Seine jetzigen Ansichten über diesen Punkt wären in Punkt 4 niedergelegt. Ebenso hätte er die Forderung fallen gelassen, dass die Stipendien nur unter Bedingungen zu erwerben sein sollten. Den Vorwurf, zu optimistisch zu sein, der ihm gemacht worden wäre, glaube er zurückweisen zu können. Denn was den Geldpunkt anbeträfe, so wären für zwei Institute jährlich 200—250000 Mk. nötig. Diese aber wären wohl aufzubringen, wenn Staaten, Städte, Körperschaften, Einzelpersonen dem Werke ihre Unterstützung zu teil werden liessen. Und was die Befürchtung anbeträfe, dass die Centralen eine Art von Konvikt sein und zu viel Gelegenheit zum Gedankenaustausch in der Muttersprache bieten würden, so wäre diese gänzlich unbegründet: Die Mitglieder sollten ja nur 5 von den 6 Monaten in der Centrale verbringen, und während dieser 5 Monate kämen sie nur viermal in der Woche zu gemeinschaftlicher Arbeit zusammen, sonst nicht. Die Unterrichtssprache selbst wäre englisch bezw. französisch bei deutschem Leiter: dieser selbst wäre freilich nicht als ein neuphilologischer Stangen zu denken, sondern hätte ungefähr die Stellung eines *Tutor* einzunehmen, der den Teilnehmern die ersten Wege zeige, um sie dann allein weiter schreiten zu lassen. Prof. Wendts Angst wäre zu pessimistisch, und die von ihm gepriesene Freiheit wäre, wie er aus eigener Anschauung versichern könnte, recht fragwürdiger Art. Schliesslich legte Dr. Breul noch in einleuchtender Weise dar, warum nach seiner Ansicht als Ort der englischen Centrale weder Cambridge, noch Oxford, noch Birmingham in Betracht kämen, sondern einzig und allein London, wobei ja der Besuch jener Städte nicht ausgeschlossen wäre.

Hierauf sprach über dasselbe Thema, nur in der Fassung: *Ein wichtiger Schritt zur vollkommenen Ausbildung der Neuphilologen* Professor Dr. Thiergen (Dresden). Für den angehenden neusprachlichen Lehrer wäre zwar die wissenschaftliche Schulung auf der Universität das Rückgrat seiner Bildung, machte aber eine Ergänzung nach der praktischen Seite hin nicht entbehrlich. Zur Erlangung dieses praktischen Könnens reichte die bisherige Einrichtung des Lektorates nicht aus; dazu wäre ein Aufenthalt im Auslande nötig, der sich am leichtesten bei Einführung eines Lehreraustausches ermöglichen liesse. Jedenfalls böte diese Idee Aussicht auf Verwirklichung, wenn auch eine probeweise von ihm an das französische Unterrichtsministerium gerichtete Anfrage ein negatives Ergebnis erzielt hätte. Er stellte folgende Thesen auf:

1. Der Universität fällt die Hauptaufgabe bei der Vorbildung der Neuphilologen, die philologisch-historische Schulung zu.
2. Das praktische Können, wie es die vermittelnde und die Reformmethode fordern, lässt sich nur durch einen längeren Aufenthalt im Auslande erreichen.
3. Die bisher für staatliche wie städtische Schulen vorhandenen Mittel zur Erreichung des praktischen Zieles (Stipendien für Auslandsreisen) sind durchweg unzureichend.
4. Die Staatsregierungen mögen ersucht werden, neuphilologischen Lehrern Gelegenheit zu längerem nutzbringendem Aufenthalte im Auslande dadurch zu verschaffen, dass alljährlich ein Austausch zwischen ihnen und Lehrern des Deutschen aus den französischen und englischen Sprachgebieten (Frankreich, Schweiz, Belgien, England, Amerika) stattfindet, dergestalt, dass der deutsche Lehrer die deutschen Stunden des französischen bezw. englischen Kollegen, dieser die französischen bezw. englischen Stunden des deutschen Kollegen an den betreffenden Schulen übernimmt.
5. Der 10. deutsche Neuphilologentag stimmt der Einrichtung eines internationalen Lehrerbriefwechsels zu und beschliesst die Einrichtung einer Centrale, die durch Flugblätter zur Teilnahme auffordert und durch die ein Verkehr der Interessenten ermöglicht wird.

Schliesslich sprach noch Prof. Dr. Wendt (Hamburg). Den von den Vorrednern vorgeschlagenen Weg müsste man principiell bekämpfen. Die praktische Ausbildung mit Hilfe von Stipendien wäre nicht zu empfehlen, 1. weil sie zu spät einsetzte, 2. weil die Lokalfrage Schwierigkeiten machte, 3. weil den Lehrern, älteren Männern, die bei einem Aufenthalt im Auslande sich bietenden Beschwerlichkeiten lästiger fielen als den jungen Studenten. Nach weiterer Begründung dieser Ansichten empfahl er der Versammlung seine folgenden *Anträge* zur Annahme:

a) Der Neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass die Studenten der neueren Philologie nach Absolvierung von mindestens drei Semestern auf deutschen Universitäten zwei Semester lang ihre Studien auf einer englischen oder französischen Universität fortsetzen.

b) Der Vorstand veranlasst im Falle der Annahme obigen Antrages die Ausarbeitung einer Denkschrift, welche die Vorteile eines so eingerichteten Studiums darlegt und wegen der staatlichen Anerkennung positive Vorschläge macht.

c) Diese Denkschrift ist durch (von der Versammlnng bestimmte) Delegierte den Unterrichtsministerien der grösseren deutschen Staaten persönlich zu überreichen.

Im Anschluss hieran machten Prof. Meyer-Lübke und Prof. Schipper (Wien) Mitteilung über das, was bisher in Wien bezüglich der praktischen Ausbildung der Kandidaten unternommen bezw. erreicht worden wäre. Dort gingen die Neuphilologen nach Absolvierung der Studien vor ihrer definitiven Anstellung ins Ausland, wo sie von einem des Deutschen kundigen Ausländer (Akademiker) als Mentor zunächst unterwiesen würden, um allmählich immer selbständiger ihren Weg zu gehen (in England bei ausreichender Sicherheit in der Sprachbeherrschung sogar zum Unterrichten). Vorgesehen wäre eine halbjährliche staatliche Unterstützung von je 600 Gld. für zwei bis drei Kandidaten. Die mit dieser Einrichtung gemachten Erfahrungen wären, soweit bis jetzt feststellbar, gut.

Nach einer viertelstündigen Pause begann die Debatte. Prof. Morf teilte aus seinen Erfahrungen in der Schweiz mit, dass sich dort ein im Ausland verbrachter Ferienaufenthalt der Studenten als empfehlenswert herausgestellt hätte; er würde versuchen auch in Frankfurt a. M. dazu anzuregen. Prof. Schweitzer (Paris) hob die Schwierigkeiten hervor, die der Ausführung des Lehreraustausches im Wege ständen und empfahl den Versuch, Schüler der obersten Klasse, die Neigung zum Studium der neueren Sprachen verspürten, während der Schulzeit ein Jahr lang ins Ausland zu senden. Hierauf ging G.-R. Münch (Berlin) auf die Ausführungen der drei Redner ein. Die Vorschläge Breuls wären zu hoffnungsfreudig. Der von Thiergen vorgeschlagene Lehreraustausch böte keine Aussicht auf Verwirklichung. Wendts Thesen bezeichnete Redner unter Hinweis auf die Bestimmungen der Pr.O. für Kandidaten des höheren Lehramts als nicht mehr zeitgemäss. Schliesslich stellte er folgende Ersatzanträge:

1. Der 10. deutsche Neuphilologentag stimmt durchaus der in den Thesen der Herren Breul, Thiergen und Wendt sich kundgebenden Tendenz zu, weitere Gelegenheiten zur praktischen Ausbildung der neuphilologischen Lehrer durch möglichst fruchtbaren Aufenthalt im Auslande zu sichern, und hofft von den Staatsbehörden ein weiteres freundliches Entgegenkommen in dieser Beziehung.
2. Ohne die Einrichtung besonderer Uebungsinstitute bei inländischen Hochschulen beeinträchtigen zu wollen, erklärt der Neuphilologentag es für besonders wünschenswert, dass in den in Betracht kommenden fremden Ländern selbst je eine Centralinstanz geschaffen werde, der die zuverlässige Beratung der dorthin kommenden deutschen Neuphilologen und die Vermittelung der Gelegenheiten zu günstigerer Ausnützung dieses Aufenthaltes obläge. — Die nähere Ausgestaltung dieser Einrichtung bleibt von praktischen Erwägungen, sowie von der Lage der besonderen Verhältnisse abhängig.
3. Die bisher bewilligten Auslandsstipendien bedürfen noch sehr beträchtlicher weiterer Erhöhung.
4. Eine zeitweise wechselseitige Zulassung von Lehrern eines Landes in einem andern zu einer gewissen Mitarbeit an öffentlichen Schulen, sowie zu fruchtbarem internationalen und didaktischen Austausche wäre sehr zu begrüssen.

Nach einer längeren Debatte über die beste Reihenfolge der Abstimmung, in deren Verlauf sich G.-R. Wätzoldt, von Prof. Wendt citiert, für dessen Thesen erklärte, beschloss man über die drei Hauptprincipien der Anträge Breul, Thiergen, Wendt und darauf, im Falle von deren Ablehnung, über den Antrag Münch abzustimmen. In der folgenden Generaldebatte machten besonders Prof. Hoffmann und Dr. Breul auf die Gefahr aufmerksam, die dem neuphilologischen Studium durch die Wendtschen Anträge

Digitized by Google

drohte, wie überhaupt die Stimmung gegen dieselben mehr und mehr wuchs. Und als schliesslich Prof. Wendt auf eine Interpellation erklärte, er gäbe zu, dass bei Annahme seiner Anträge die historisch-philologische Ausbildung weiter verkürzt werden müsste, eine Konsequenz, deren sich die Reformer auch sehr wohl bewusst wären, in der sie aber keinen Nachteil erblicken könnten, da zog auch Prof. Stengel, der vorher seine Zustimmung zum Wendtschen Antrage erklärt hatte, dieselbe zurück. Bei der nunmehr erfolgenden Abstimmung sprach sich die Versammlung mit grosser Majorität gegen die Wendtschen Thesen aus, die daher ebenso fielen, wie vor ihnen die Anträge Breuls und Thiergens. Kurz vorher hatte Prof. Appel sich gleichfalls gegen eine Unterbrechung der wissenschaftlichen Vorbildung und dafür ausgesprochen, dass der Aufenthalt im Auslande am besten nach Absolvierung des Studiums, aber vor Eintritt in die praktische Thätigkeit gelegt würde und hatte folgende Anträge gestellt:

1. Der 10. Neuphilologentag erklärt es für wünschenswert, dass die künftigen Lehrer[1]) der neueren Sprachen vor dem Eintritt in das Lehramt zwei Semester lang im Auslande ihre wissenschaftliche Ausbildung fortsetzen.
2. Er erklärt es ferner für wünschenswert, dass Staaten und Kommunen den Studierenden der neueren Sprachen unter besonderen Umständen es ermöglichen, ein oder zwei Semester im Auslande zu studieren.[2]

welche schliesslich angenommen wurden. Kurz vor 2 Uhr schloss die Sitzung.

Nachmittags 3½ Uhr wurden im Vortragssaale des Breslauer Kunstgewerbemuseums die vom Breslauer Neuphilologenverein angeschafften Projektionsbilder vorgeführt.

Um 5 Uhr zeigte und erklärte im Physiologischen Institut Prof. Dr. Hoffmann den schon in seinem Vortrag erwähnten Zwaardemakerschen Apparat in Thätigkeit und bot dadurch den Zuhörern eine willkommene Ergänzung zu seinen theoretischen Ausführungen in der ersten Sitzung.

Abends fand der Festkommers statt.

Die vierte und letzte allgemeine Sitzung wurde am Freitag den 23., vormittags 9 Uhr, eröffnet. Privatdocent Dr. A. Pillet sprach: *Ueber den gegenwärtigen Stand der Fableaux-Forschung.* Mit der Erörterung des Namens, Wesens und der Heimat der französischen Fableaux beginnend, verbreitete sich Redner eingehender über das Fableau von den *Trois bossus Ménestrels*, erörterte im Anschluss daran die verschiedenen Theorien über die Erklärung des Zusammenhanges der Schwanklitteratur unter den verschiedenen Völkern und betonte, dass, nachdem man lange die Fableaux nur als Domäne der Volkskunde betrachtet hätte, es nun endlich Zeit wäre, auch der Litteraturgeschichte zu ihrem Rechte zu verhelfen. Denn die Fableaux zeugten nicht nur von der Phantasie des Volkes, sondern auch von der Schaffenskraft einzelner.

---

[1]) Sonderlich klar ist diese Fassung nicht. Doch meint Prof. Appel mit den künftigen Lehrern offenbar Probekandidaten (vgl. hier S. 88). *Red.*

[2]) Diese These ist uns wieder nicht recht verständlich. Da Prof. Appel mit uns (vgl. o. S. 200 f.) der Meinung ist, das an deutschen Universitäten zu verbringende akademische Triennium der Studierenden der neueren Philologie dürfe nicht durch Auslandaufenthalt unterbrochen werden, wissen wir nicht, was er unter den besonderen Umständen meint, unter denen durch Gewährung von Stipendien ein solcher fremdländischer Aufenthalt wieder begünstigt werden soll. *Red.*

Hierauf erörterte Privatdozent Dr. Vossler (Heidelberg) die Frage: *Wie erklärt sich der späte Beginn der Vulgärlitteratur in Italien?* Er knüpfte an die Thatsache, dass in Italien vor dem 13. Jahrhundert nichts von einer Nationallitteratur zu spüren wäre (einzelne Dichter machten doch noch lange keine Litteratur aus), die Frage an: Haben die Italiener keinen Anteil genommen an den Ideen und Gefühlen, die anderswo eine eigene Litteratur ergeben haben, und — wenn nicht — welches waren die Gründe dieser Erscheinung? Redner kam, nachdem er im Laufe seiner weiteren Erörterungen auch den Versuch des Nachweises einer Kontinuität der lateinischen und italienischen Litteratur gestreift und als misslungen bezeichnet hatte, zu dem Ergebnis, das Fehlen einer frühitalienischen Litteratur sei dadurch zu erklären, dass in Italien in jener Zeit nicht nur die nötigen positiven Elemente, die politischen und religiös-kirchlichen Ideale versagten oder fehlten, sondern dass auch zu viel negative Elemente, zu viel Hindernisse vorhanden waren. Als solche bezeichnete er den formalistischen Geist der Klerikerschulen, den ästhetischen Bestrebungen abgeneigten Wissensstolz des Humanismus. Der bei anderen Nationen sich erst im 14. und 15. Jahrhundert mit denselben Begleiterscheinungen einstellende rationalistische, der Poesie feindliche Zug habe in Italien sich schon eher bemerkbar gemacht und in seinen Wirkungen bis ins 13. Jahrhundert hinein gereicht, was auf den rascheren Fluss der kulturellen Entwicklung Italiens zurückzuführen sei.

Der hierauf folgende *Geschäftsbericht* des O.-L. Dr. Kulcke (Breslau) stellte einen Zuwachs von 330 Mitgliedern und eine dementsprechende Zunahme der Einnahmen fest, der aber bedeutende Mehrausgaben gegenüberständen. Nach erteilter Entlastung wurde der Antrag des Ortsvereins Leipzig auf Erhöhung des Mitgliederbeitrages um 50 Pf. zur Debatte gestellt. Prof. Stengel riet davon ab, weil sich dann mancher durch die Höhe des Beitrages vom Eintritt abschrecken lassen würde. Prof. Wendt schlug als Mittel, um die Kosten des Druckes der Verhandlungen zu mindern Kürzung der Referate über die wissenschaftlichen Vorträge vor. Schliesslich einigte man sich auf das Amendement Bremen: Der Beitrag wird vorläufig nur auf zwei Jahre um 50 Pf. erhöht. Ein Antrag Wilcke, die neuphilologische Centralbibliothek alljährlich durch einen Beitrag von 300 Mk. zu unterstützen, wurde abgelehnt. Ferner beschloss man, die Verhandlungen vollständig drucken zu lassen und den gedruckten Bericht der Unterrichtsbehörde einzureichen. Der Antrag Schipper auf Ausarbeitung einer Denkschrift fiel dagegen. Als Vorort für den nächsten Neuphilologentag wurde Köln gewählt (1. Vorsitzender: Prof. Dr. Schröer).

Vor einer schon sehr zusammengeschmolzenen, aber desto aufmerksameren Zuhörerschaft hielt sodann noch O.-L. Dr. Aronstein (Myslowitz) seinen Vortrag über: *Dante Gabriel Rossetti und der Praeraphaelismus.* Nach einer Schilderung der Zeit, in die Rossettis Auftreten fällt, ging Redner auf dessen Leben und Werke über. Er gab ein Bild von den Bestrebungen der Präraphaeliten und würdigte dann Rossetti als Maler und als Dichter, wobei er auf einige Werke und ihren Charakter näher einging. Seine Bedeutung hätte vorzugsweise in dem Einfluss auf Jüngere gelegen. Unserer Zeit stände er ganz besonders nahe, insofern als er zu betrachten wäre als ein Bahnbrecher der Richtung, die darauf abzielt, die Kunst auch auf Gegenstände des täglichen Lebens zu übertragen.

Hiernach dankte Professor Dr. Schipper für den überaus. schönen Empfang in Breslau und für die Mühewaltung des Vorstandes. Im Namen desselben sprach Professor Dr. Appel, indem er zugleich einen

Rückblick auf den Verlauf der Versammlung warf. Das wichtigste Resultat derselben wäre wohl das, dass die schwüle Atmosphäre, die über der diesmaligen Tagung gelegen hätte, gewichen wäre. Die diesmalige Versammlung hätte gezeigt, dass ein wirklicher Gegensatz zwischen Universität und Schule nicht bestände: die Universitätslehrer hätten stets die Majorität voll und ganz hinter sich gehabt. Insofern dürfte man nach den letzten Kämpfen wohl von einem „Frieden von Breslau" sprechen. Und so schloss Redner den 10. Neuphilologentag mit dem Ausdruck der Hoffnung auf ein weiteres friedliches Zusammengehen von Wissenschaft und Praxis.

Pr. Stargard. M. Weyrauch.

Mit dem Gange der 10. Neuphilologentagung können im allgemeinen auch wir uns durchaus einverstanden erklären. Die Wendtschen Thesen haben die ihnen gebührende Ablehnung gefunden; die Thesen Thiergens und Breuls haben, dank dem mässigenden Einflusse Münchs, eine dermassen abgeschwächte Formulierung erhalten, dass sie nur noch zu geringen Bedenken Veranlassung geben. An unserer Ansicht von der Ueberflüssigkeit der ausländischen Centralstellen halten wir nach wie vor fest, ebenso wie daran, dass lebenslängliche Anstellung ausländischer praktischer Universitätslehrer nicht wünschenswert sei. Die Bemühungen um Aufstellung eines (möglichst eng begrenzten) neusprachlichen Lektürekanons können auch wir nur freudig begrüssen, wenn wir uns auch von den Thesen der Breslauer Neuphilologen nur mit den Nummern 2, 3 und 8 ohne Bedenken einverstanden erklären können. Auf alle Fälle bekundet der Breslauer Neuphilologentag mit seinem deutlich erkennbaren Abrücken von dem radikalen Reformertum und seiner Annäherung an die Wissenschaft und deren Vertreter einen erfreulichen Fortschritt gegen seine letzten Vorfahren. Mögen sich die nächsten Tagungen in demselben Sinne weiter entwickeln!

Königsberg i. Pr. Koschwitz.

Französische Auszeichnungen für deutsche Neuphilologen.

Das französische Kultusministerium hat sich nicht damit begnügt, die radikale Reformmethode für den Unterricht der neueren Fremdsprachen vorzuschreiben (vgl. o. S. 65 ff.), — wovon die französische Lehrerschaft im ganzen recht wenig erbaut ist —, es hat geglaubt, auch den deutschen Häuptern der neusprachlichen Reformmethode seinen Beifall ausdrücken zu sollen, und darum die Herren Hausknecht, Klinghardt, Vietor, Walter, Wendt, Fräulein Curtius und — (den offenbar versehentlich unter die Reformlehrer geratenen) Prof. Suchier[1]) zu *officiers*

[1]) Prof. Suchier, z. Z. Rektor der Universität Halle, ist allem Anscheine nach vom Pariser Kultusministerium für einen Hallenser Volksschul- oder Mittelschulrektor angesehen worden. Anders lässt sich seine Ernennung zum *officier d'académie* schlechterdings nicht erklären.

d'académie ernannt. Diese Auszeichnung, die in Frankreich alljährlich (seit 1899) an 2000 Personen des Lehrstandes verliehen werden kann, vom Volksschullehrer aufwärts bis zum Oberlehrer und Gymnasialprofessor, die fünf Dienstjahre aufweisen müssen, bietet ihrem Inhaber die Aussicht, nach weiteren fünf Dienstjahren zu der höheren Würde eines *officier de l'instruction publique* erhoben zu werden, deren Verleihung etwa der des preussischen Kronenordens vierter Klasse entspricht. Die nächste Stufe über diesem *officier de l'instruction publique* bildet der *chevalier de la légion d'honneur*, der dem Inhaber des preussischen roten Adlerordens vierter Klasse entspricht und in Frankreich von Universitäts- und Oberlehrern in der Regel nach zwanzigjähriger Dienstzeit erworben wird. (Vgl. Klöpper, *Französisches Reallexikon, s. v. Décorations* und *officier*). Die Herren Suchier und Walter, die sich bereits des Besitzes des roten Adlerordens vierter Klasse erfreuen, sind daher vom französischen Kultusministerium um zwei bis drei Grade niedriger eingeschätzt worden, als vom Kultusministerium des eignen Landes. Bisher galt es als Regel internationaler Höflichkeit, an Ausländer nur höhere Auszeichnungen zu verleihen als die ihnen in ihrer Heimat zustehenden oder bereits zu teil gewordenen, mindestens aber ihnen nicht minderwertige zu teil werden zu lassen. Bei der einseitigen Begeisterung, die das französische Kultusministerium für die reformerische Unterrichtsmethode zeigt, können wir darum seine neue Art der Anerkennung Deutschen gegenüber nichts weniger als grossmütig bezeichnen. Von dem preussischen Unterrichtsministerium erhoffen wir, dass es, Höflichkeit mit Höflichkeit erwidernd, den Pariser Oberlehrer Herrn Schweitzer, dessen Empfehlung die genannten Herren ihre Auszeichnung verdanken, mit dem gleichwertigen allgemeinen Ehrenzeichen oder vielleicht selbst mit der Hohenzollernmedaille für seine lebhafte Unterstützung der deutschen Reformer belohnen werde.[1])

Königsberg. E. Koschwitz.

---

[1]) In den *Neuphilologischen Blättern*, 9. Jahrg. S. 349 f., wird mitgeteilt, Herrn Hausknecht seien „vom französischen Unterrichtsminister die Palmen eines französischen Offiziers der französischen Akademie verliehen worden" und die *Hochschulnachrichten* vom Juni 1902 melden unter Halle und Marburg, Prof. Suchier und Vietor „erhielten von der Akad. d. W. in Paris die Palmen". Die *Académie française* hat mit dem *officier d'académie* nicht das geringste zu schaffen.

Literaturberichte und Anzeigen.

Le Mouvement intellectuel en France durant l'année 1902.

I.

Si rien n'est plus intéressant à connaître que le mouvement intellectuel d'un grand peuple non seulement pour ses nationaux, mais encore et surtout pour les étrangers, rien ne paraît, au premier abord, plus difficile et plus délicat que de le noter. Il faut, en effet, tenir compte, dans une aussi large mesure que possible, de toutes les manifestations d'une mentalité littéraire, — car la littérature et l'histoire seules seront ici de notre domaine, et il est ainsi suffisamment vaste, — qui s'épand, féconde et nourricière, dans les Académies, le Livre, la Brochure, la Revue, le Journal, qui laisse sa marque aussi bien dans les conférences publiques que dans les conversations privées, et dont on trouve la trace à toute heure, pour ainsi dire, et dans tout lieu. Pour que le lecteur ait la possibilité de se faire une idée des questions qu'auront ici ou là indiqué, ébauché, traité les écrivains de nationalité française, il conviendrait que l'auteur de ces notes résolût un problème ardu qui, en outre d'un talent d'observation et de synthèse, exige des qualités d'application et de suite. Ces dernières je m'engage à les déployer, grâce à la périodicité régulière et bienveillante de cette *Revue;* pour les autres, je tâcherai à y suppléer de mon mieux, en m'excusant par avance de ce qu'il y aura fatalement et malheureusement d'incomplet dans cette sorte de cinématographe de la pensée dans notre pays. Les *Revues* Françaises, variées de couleur autant que d'inspirations, peuvent fournir, je crois, les éléments principaux, mais non exclusifs, d'un travail de la nature de celui qui m'est demandé; car dans la *Revue* sont enregistrés les progrès accomplis, examinés les sujets à l'ordre du jour; on y publie les compte rendus des ouvrages nouveaux, romans, études, pièces de théâtre; on y jette à pleines mains, comme le semeur de son geste auguste, les projets, les discussions, les reconstitutions, les documents qu'il sera toujours bon de noter et souvent utile d'étudier pour la suprême instruction de tous les amants de notre histoire littéraire. Donc la *Revue* contient, tout au moins en germe, ce mouvement que j'ai assumé le devoir de saisir comme au vol et d'une plume rapide et impartiale, et de faire connaître aux nations qui s'y intéressent avec une passion des plus louables.

II.

Victor Hugo, le père de l'école romantique, a occupé les deux premiers mois de l'année 1902 par les fêtes de son centenaire. Des concours unanimes de la population sur tous les points de la France y ont pris une part active. Les conférences ont été prononcées par milliers, où l'on a célébré le *lyrique* comparable à Orphée et à Pindare, frémissant à l'idée d'amour pour la femme, l'enfant et la patrie, dont l'âme de cristal vibre et reluit sous tout souffle, à chaque rayon, pasteur de foules, et flambeau, exprimant des pensées humaines avec des images neuves, justes, jaillissantes, appuyées, pour ainsi dire, sur le rythme; — et *le romancier* écrivant son poème pittoresque de pierres qu'est *Notre Dame de Paris*, ou couvrant de sa pitié suprême, dans *les Misérables*, et Fantine et Jean Valjean les coupables, et Cosette l'innocente; — et *le dramaturge* lyrique de *Hernani* et de *Ruy-Blas*, ou le romancier évocateur d'époques du *Roi s'amuse*, de *Marion Delorme*, des *Burgraves*, chef de cette école dont la devise altière était *Hierro*, et qui changeait en champ de bataille le parterre de la Comédie française; — et *le satirique*, unissant la tragédie aux parfums de l'idylle et aux soupirs de l'élégie dans *les Châtiments*, qui semblent écrits par Juvénal, sous l'inspiration d'Esaïe et revus par Dante; — et *l'épique*, à l'aise dans le gigantesque, évoquant sibyllinement les pays du rêve et du chaos, les visions des sept mondes, et poursuivant jusqu'à notre époque, dans sa *Légende des siècles*, ce songe admirable d'avoir commencé par être l'esthète du romantisme pour finir par être le Jean de Pathmos de la liberté et du progrès.

Ce „génie sans frontières", selon l'expression de Beaudelaire, qu'a été Victor Hugo, a occupé de sa puissante personnalité tout ce qui pensa en France durant deux mois et plus. M. Anatole France a vanté, de sa parole attique, au nom de l'Académie française, «celui qui demeurera parmi les plus hautes cimes qui aient jamais dominé la plaine où végètent les multitudes», et Madame Séverine, dont on sait les enthousiasmes et les pitiés pareilles à celle du Maître, l'a glorifié dans *le Journal*. *La Revue universelle* lui a consacré tout son numéro du 15 Février et a rappelé l'homme, avec sa curieuse évolution intellectuelle, l'œuvre avec ses différents types, ainsi que les opinions des contemporains, illustrant le tout d'une iconographie très intéressante, surtout en ce qui est relatif à la période d'exil dans les îles Anglo-Normandes.

M. Henry Bérenger, dans *la Revue Politique et Parlementaire* du 10 Février, consacre à cette période un article fouillé, où il nous documente sur la politique du poète. Professant une haine vigoureuse contre l'anarchie, il avait pour le peuple un amour tendre et profond; il voulait la disparition du prolétariat, et l'accès de la propriété facilité à tout travailleur. Son idéal était l'esprit d'association, duquel il attendait des merveilles, tout en protestant contre les socialistes dont il comprenait

mal les théories. „N'ôtez pas au peuple la famille pour lui donner le monastère!“ Il est vrai que les sociologues de son temps avaient nom Enfantin et Fourier, aux utopies généreuses, mais inapplicables. Il avait fondé le journal *l'Evènement* pour défendre ces idées, comme aussi sa croisade contre la guerre qu'il estimait barbare, absurde et impossible à brève échéance entre Paris et Londres, Pétersbourg et Berlin, Vienne et Turin, avec l'espoir d'une unité supérieure, la fraternité européenne, fondée sur l'arbitrage d'un grand sénat souverain; — et également le droit de l'enfant, plus sacré que celui du père, au sujet de l'instruction gratuite et obligatoire, visant déjà l'enseignement intégral, qui est à l'ordre du jour maintenant, partant de l'Ecole Primaire et montant de degré en degré jusqu'au Collège de France. Dans l'exil, Victor Hugo s'éleva de plus en plus haut, embrassa l'ensemble de la civilisation et parla pour tous ses frères humains lorsqu'il présida, en 1869, le Congrès de la Paix à Lausanne.

Avec quelque exagération licite en telle matière, M. Gustave Kahn compara — *Nouvelle Revue* du 15 Février, — ce colossal Memnon à la statue de Lamartine oublié, au petit autel dressé à la gloire de Musset par quelques jeunes gens, aux bustes de Vigny, de Gautier, de Beaudelaire, de Banville, de Leconte de Lisle vers lesquels vont quelques graves respects. Il isole Victor Hugo dans sa montagne et dans sa majesté, et incarne en lui toute la période de notre histoire que, par une semblable hyperbole, il nomme „la plus belle de notre histoire littéraire“. Il en profite pour rapprocher le poète de Wagner, tous deux parvenus „à des sommets de gloire, à des réalisations complètes de leurs rêves“.

Un chercheur patient et consciencieux, M. Ernest Dupuy, clôt la série en publiant, — *Revue de Paris* du 15 Février, — le poème de Victor Hugo présenté au concours de l'Académie française, en 1821, sur *le Dévouement de Malesherbes*. C'est une élégie d'un sentiment sincère à forme classique. Par bonheur, le Maître a signé d'autres poèmes, grâce auxquels il a conquis des droits plus assurés à ces fêtes du centenaire, dont je veux que les nations étrangères trouvent ici un écho, si affaibli qu'il puisse être.

III.

Paulo minora canamus! — A propos de l'interdiction par la censure de *Ces Messieurs* de M. Georges Ancey, M. Gustave Kahn étudie, *Revue Blanche* du 1 Janvier, Molière qui n'a peint que le faux dévot, — du moins il l'affirme, — dans *Tartuffe;* Voltaire qui a montré le prêtre fanatique; Diderot, les moeurs conventuelles; Victor Hugo, le mauvais prêtre; Stendhal, les coutumes de séminaire; Balzac, avec ménagement, le chef de petit village, le pacificateur des familles; Michelet et Quinet, les Jésuites; F. Fabre, les humbles desservants de campagne, silhouettes de saints, ou les lutteurs titanesques des villes; Zola, le bourreau des consciences; Mirbeau, l'éducation congréganiste. En vain, Huysmans veut ramener

en arrière cette pensée libre qui part du XVIIe siècle et éclate de toutes parts de *Tartuffe* à *Ces Messieurs*.

Dans la *Revue des Questions historiques* de Janvier, M. Henri Longnon nous documente sur la Cassandre de Ronsard. On ignorait jusqu'ici à quelle femme le chef de la pléiade du XVIe siècle adressait ses *Sonnets* enflammés, cette première amie toute platonique qui avait réellement existé, au témoignage de Brantôme, ami du poète, qui d'ailleurs ne l'avait pas personnellement connue. Il ressortait d'un dire de Muret, commentateur de Ronsard, et de Binet, son biographe, que Cassandre était bien le nom véritable de la belle. On n'allait pas plus loin, lorsque un texte d'Agrippa d'Aubigné servit à l'identifier: elle devait être Mademoiselle de Pré. Des recherches en ce sens ont amené à établir que cette „demoiselle de Pré" était la fille de Bernard Salviati, seigneur de Talcy, épouse de Jean de Seigney, seigneur de Pray, terre sise aux environs de Blois, et qu'elle descendait de cette maison florentine des Salviati, alliée aux Médicis, qui a compté trois cardinaux, douze gonfaloniers, plusieurs nonces, et les fameux ducs de Giulano. En raison de son origine italienne, Cassandre, que Ronsard aima quand elle avait quinze ans, était une fort belle brune, aux yeux noirs, aux cheveux frisés. Elle eut une fille qui épousa un certain Guillaume de Musset, aïeul du poète. Et ainsi est prouvé que l'auteur des *Nuits* remonte à la muse la plus célèbre de la Pléiade.

La *Revue de la Renaissance*, qui a paru avec l'année, traite également dans ses deux premiers numéros mensuels, — Janvier — Février, — de la jeunesse de Ronsart (*sic*), sous la signature d'un jeune universitaire, M. Paul Laumonier. Son travail est plein d'une érudition heureuse, qui ne témoigne peut-être point d'une grande hauteur de vues, comme il sied en pareille matière de petites découvertes.

Tout cela me paraît cependant plus intéressant à lire que l'article dans lequel M. André Maurel, — *Revue Bleue* du 18 Janvier, — traite de quelques écrivains-comédiens. Ses silhouettes sont falotes, ses anecdotes connues; une impression lamentable de „déjà vu", s'échappe de cette prétendue étude sur Raymond Poisson, son fils et son petit fils Champmeslé, et les amours de Jean Racine, Baron au talent gâté par l'outrecuidante vanité de Cabotinville, Dancourt, fils de famille jeté à la scène par sa passion pour la femme de la Thorillière, Clairon sur laquelle tout a été dit, Lekain, Molé, Sophie Arnould ressuscitée par la plume des Goncourt, Darzincourt, Fleury, et quelques autres. Il y a là de quoi occuper le loisir de certains ignorants, et la nouvelle *Revue Bleue* a des revanches à prendre.

Elle l'a fait sans doute. L'idée du Théâtre du peuple est dans l'air en ce moment; mais, à mon humble avis, confirmé par celui de M. Georges Bourdon, — *Revue Bleue* du 25 Janvier, — on ne fait pas bien le départ entre „théâtre du peuple" et „théâtre populaire". Autre

chose serait de montrer à notre nation un art pur et beau comme l'antique et à la portée des intelligences frustes, ou bien de lui donner à bon marché des spectacles grossiers, des mélodrames bien noirs et bien poncifs, qu'elle n'a déjà que trop à sa portée.

Une correspondance inédite du P. Didon, le grand orateur dominicain, paraît dans la *Revue des Deux Mondes* du 1 Février. Elle date de 1880—81. Le divorce était discuté, et Didon le combattait avec son éloquence enthousiaste dans des conférences prononcées à St. Philippe du Roule et à la Trinité de Paris. L'opinion publique s'émut, et le P. Général de l'ordre envoya le prédicateur audacieux en Corse, dans le couvent de Corbara. Ses lettres à un ami ne le montrent point abattu, mais seulement affligé par la situation politico-religieuse du pays. Il était d'ailleurs assez libre et traité par les moines avec une déférence respectueuse. En Mai, il perdit sa mère au Touvet, village de l'Isère, et ne put arriver à temps pour lui rendre les derniers devoirs. Il écrit qu'il „a crié, pleuré, appelé; on a beau être un homme, on reste toujours l'enfant de sa mère". En Juillet 1881, il fut autorisé à aller faire un voyage en Allemagne, et ses lettres donnent ses impressions. Il a de la sympathie pour ce peuple sérieux et grave qui travaille, s'amuse sobrement, mange bien, boit bien, se porte bien et a l'air robuste. Il raconte ses visites à la fameuse cave de Goethe; à l'université de Leipzig, où il admire l'activité de la science religieuse; à Berlin, où il comprend le sens réel et profond du mot *Vaterland;* au petit centre intellectuel de Göttingen, où les étudiants le frappent par leur air barbare, mais vivant; à Munich; à Tübingen, où il se renseigne sur les universités, au point de vue théologique surtout, et dont il note la tolérance et l'esprit de liberté individuelle. Cette correspondance a ceci d'intéressant qu'elle a servi de notes pour le livre fameux que le P. Didon a signé sous le titre: *les Allemands.*

A la même date, — 1 Février, — la *Revue de Paris* continue la publication des *Lettres du Séminaire* d'Ernest Renan, qui n'ont pour mérite que de présenter ce grand homme comme un bon fils, — tel nous avons vu le P. Didon, — racontant avec abandon et grâce „ses petites affaires" à „sa bonne et chère Maman". Il était alors clerc tonsuré et plein de chaleur affectueuse pour ses supérieurs ecclésiastiques, *quantum mutatus*! . . . . Le changement de front est piquant, et la révélation ne manque pas de saveur.

M. Octave Gréard détache quelques pages d'un volume en préparation pour les donner au *Bulletin de l'Académie des Sciences morales et politiques* de Février. Il s'agit de la sépulture du Cardinal de Richelieu. Le *Journal d'Ormesson* a rapporté que „le peuple esmeu de la maladie du Roy, parloit de tirer le corps du cardinal hors de la Sorbonne et de le traisner par les rues". Cette menace se serait sans nul doute réalisée si l'on n'avait pris soin, le 19 Mai 1643, de faire enlever

Digitized by Google

la bière de plomb, recouverte en velours noir, qui était encore, à cette date, dans l'église. Il est vraisemblable qu'elle fut cachée dans le caveau où les entrailles de Richelieu avaient été mises en dépôt, suivant le *Récit Particulier*. En 1793 et en 1871, plusieurs sépultures furent violées; mais il ne paraît pas en avoir été ainsi de celle du cardinal, qui fut identifié le 25 Juin 1895. Le cadavre fut reconnu, notamment par M. Gabriel Hanotaux, membre de l'Académie française et historien célèbre du Cardinal-Ministre.

Dans le *Correspondant* du 25 Février, M. Henry Bordeaux étudie la crise du roman. Tout le monde en convient, et nul n'y contredit. Les éditeurs se lamentent, — larmes de crocodile, — et les auteurs déclarent la vie littéraire intolérable. Autrefois, paraît-il, un romancier, par une œuvre, se classait et gagnait des sommes importantes; aujourd'hui il faut entasser les volumes pour arriver à vivre et se faire, comme on dit, un nom. Question moins grave qu'il ne paraît; qu'on donne au public des chefs d'œuvre, et le public les achetera pour le grand profit des éditeurs et pour la grande gloire des auteurs.

IV.

Et, à ce propos, parlons pour terminer de quelques livres nouveaux. — M. Quentin-Bauchart écrit, en un récit simple et tout à fait sincère, abondant d'ailleurs sans manquer de précision, ses *Etudes et Souvenirs sur la deuxième République et le second Empire* (1848—1870). Les documents y sont neufs et exacts.

Dans *La mère des trois derniers Bourbons*, M. Casimir Stryienski tente une chose à la mode, la réhabilitation de Marie-Josèphe de Saxe. Le vent souffle du côté de ces sortes de tours de force. N'avons-nous pas, M. de Mitty, M. Arthur Chuquet, M. Stryienski, et moi-même, essayé de refaire Beyle-Stendhal? Si son œuvre n'est pas très utile, qu'il ait la satisfaction de savoir qu'elle paraît bonne!

C'est de l'histoire peut-être, de la littérature romanesque aussi, que *la Reine du Passé* de M. Anatole Le Braz. Vous sentez bien que cette „reine", c'est la Bretagne, dont M. Le Braz cherche à être le Brizeux. Y arrivera-t-il? Attendez son centenaire!

En critique, je ne vois guère que l'excellent livre que M. Hippolyte Parigot consacre à Alexandre Dumas père, ce géant du roman moderne, qu'il a étudié avec conscience et, ce qui vaut mieux, avec amour.

M. Marcel Boulenger, artiste en phrases serties adroitement, donne une expression originale aux pages de sa *Croix de Malte*, roman sentimental et un peu falot, papillon aux ailes de couleur qui se pose sur les roses et qui vivra sans doute autant qu'elles.

La Chesnardière de M. Léon de Tinseau enferme dans une fable attachante la vie intime d'une famille et l'étude de l'histoire contempo-

Digitized by Google

raine. Le livre est d'un talent souple, sans rien de plus remarquable que la plupart des œuvres similaires.

Par contre, *l'Eau courante* de M. Edouard Rod, qui tient aussi l'histoire d'une famille ruinée par les hypothèques, possède des qualités d'observation que gâtent par malheur un pessimisme outré et un style suisse.

Mais M. Paul Adam, à la robuste pensée, à l'abondance puissante, trace dans *l'Enfant d'Austerlitz*, une œuvre d'analyse intelligente, complexe et variée, qui console des faiblesses ambiantes, et met hors de pair ce chroniqueur talentueux, faisant méditer une génération entière et la condensant dans l'âme d'un enfant conçu en pleine épopée Napoléonienne.

M. André Theuriet revient, dans ses *Contes de la Marjolaine*, à ses histoires de paysans, à ses peintures de terroir où il excelle.

M. Paul Bourget n'ajoute rien à sa gloire par le recueil de *Nouvelles*, prenant son titre *Monique* de la plus longue de ses historiettes. On y retrouve les qualités incontestables du romancier, sa psychologie acute, et ses défauts de snobisme.

Ces défauts sont des vices dans *Les Paons* de M. Robert de Montesquiou, sorte de gamme chromatique des gemmes torturées, avec une orthographe étrange et une préciosité qui a ranci.

Un penseur méthodique, M. Georges Goyau, voyage à travers *l'Idée de Patrie et d'Humanitarisme* avec un bagage sérieux, mais avec, hélas! un parti-pris maladroit et hostile à la grande loi du progrès et aux nécessités sociales.

Janvier—Février 1902. Pierre Brun.

E. Haeusser, Lebendige Grammatik, Schulmethode für die lebenden Sprachen (Separatabdruck aus der Zeitschrift „Der Unterricht"). Potsdam 1902. A. Stein. 35 S.

Es ist noch kein Jahr her, dass der bekannte Wortführer der radikalen Reformer, Professor Dr. Klinghardt, in den *Neueren Sprachen* mit vollem Siegesbewusstsein erklärte: „Wir werden nicht sobald wieder unsere Gegner im Druck finden." Wie wenig Glück er mit dieser Prophezeiung gehabt hat, konnte schon drei Monate später von mir an derselben Stelle gezeigt werden. Und wer die polemische Litteratur auf diesem Gebiete verfolgt, der weiss, dass auch seitdem die Gegner der radikalen Reform keineswegs die Waffen gestreckt haben. Im Gegenteil, der Kampf schreitet unentwegt fort, und man beginnt endlich an allen Ecken und Enden, nicht blos in der geheimen Klause seines Herzens mehr, sondern auch öffentlich, mündlich und schriftlich, gegen die radikale Reformmethode das Wort zu ergreifen. Ein neues und bedeutsames Dokument dafür ist die unter obigem Titel erschienene Broschüre Haeusser's, die sicherlich in hohem Grade das Interesse jedes

Neusprachlers erregen wird, gleichviel ob er Freund oder Feind der radikalen Reform sei. Der Name ihres Autors dürfte in den wissenschaftlichen Fachkreisen zwar noch wenig bekannt sein; dafür ist er aber in vielen Berufskreisen des praktischen Lebens, die sich nach ihrer Schulzeit ohne Lehrer mit der Erlernung fremder Sprachen beschäftigen, um so bekannter. Er ist nämlich identisch mit dem Verfasser der sogenannten „Methode Haeusser", einer Methode, die wie die von Toussaint-Langenscheidt, Rosenthal u. a. die fremden Sprachen durch Selbstunterrichtsbriefe lehrt. Diese Selbstunterrichtsmethode hat unter der Leitung ihres Begründers und unter der Mitwirkung ausländischer Fachmänner Anwendung auf alle wichtigeren europäischen Sprachen gefunden und ist seit 1891 als ein umfangreiches Werk in dem bekannten neusprachlichen Verlage von Bielefeld in Karlsruhe erschienen. Nach einer zuverlässigen Kritik[1]) zu urteilen, sollen durch sie alle bisherigen Selbstunterrichtssysteme antiquiert sein. Mit dieser „Selbstunterrichtsmethode" H.'s hat aber seine in der vorliegenden Broschüre entwickelte „Schulmethode" nichts zu thun. Es sei das ausdrücklich betont, weil man leicht geneigt sein könnte, irgend einen Zusammenhang zwischen beiden Methoden zu vermuten.

H.'s Schrift zerfällt in drei Abschnitte, die der Reihe nach die alt-grammatische Methode (S. 3—4), die Reformer (S. 5—18) und die neu-grammatische Methode des Verfassers (S. 18—32) behandeln; schliesslich sind in einem kurzen Schlusswort die Grundzüge der neu-grammatischen oder grammatisch-mündlichen Methode nochmals übersichtlich zusammengestellt. Man wird mit Recht fragen, warum H. sich in so ausführlichen Betrachtungen über die alte und hauptsächlich über die Reformmethode ergeht. Darauf mag als Antwort dienen, dass er grade aus ihnen beiden, und zwar unter Ausschluss ihrer Fehler und Schwächen, allein aus ihren beiderseitigen Vorzügen seine eigene Methode abzuleiten sucht. Es dürfte daher zweckmässig sein, H.'s Ausführungen über diese beiden Methoden zunächst etwas eingehender zu besprechen; wir glauben, das um so eher thun zu dürfen, als hier zum ersten Male die alte und neue Methode in einer so scharfen und präzisen Weise analysiert werden, wie es bisher wohl noch nicht geschehen ist.

Ueber die alte grammatische Methode führt der Verfasser etwa folgendes aus: Sie lehrte die lebenden Sprachen wie die toten. Sie lehrte 1. das Lesen, d. h. das Uebersetzen aus der Fremdsprache, und 2. das Schreiben, d. h. das Uebersetzen in die Fremdsprache, beides auf Grundlage der Grammatik. Der Sprachstoff war der historischen Sprache entnommen; die Umgangssprache kam für die Schule nicht in Betracht, ebenso lag ihr das Sprechen der Fremdsprache fern. Der Unterricht

---

[1]) *Krit. Jahresbericht über die Fortschritte der rom. Philologie*, Bd. II, Heft 3.

war ans Buch gebunden, er war sozusagen lesender Buchunterricht. Von dem Unterricht in den toten Sprachen unterschied er sich nur dadurch, dass der Aussprache grössere Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Wir stimmen dem Verfasser vollkommen bei, wenn er sagt, dass diese Methode an und für sich gut war; denn es war Plan, Organisation, Bestimmtheit und Festigkeit darin. Der Lehrer hatte die Schüler immer am festen Zügel und konnte ihre Leistungen und Fortschritte von Stunde zu Stunde, von Woche zu Woche, zu jeder Zeit kontrollieren. Es würde aber von konservativer Starrköpfigkeit zeigen, wenn man nicht zugeben wollte, dass dieser Methode mancherlei Mängel anhafteten; als solche führt der Verfasser mit Recht an, dass die eigentliche Uebung nur in der Uebersetzung gedruckter Sätze bestand, dass das Hören nicht geübt wurde, dass deshalb auch zuweilen die Aussprache Not litt, dass immer nur das Lesen und nie das Sprechen in Betracht kam.

Es ist und bleibt auch nach unserer Ansicht das unbestreitbare Verdienst der Reform, diese Mängel zum Teil richtig erkannt zu haben. Aber eine andere Frage ist es, ob der von den radikalen Reformern vorgeschlagene Weg geeignet ist, diesen Mängeln abzuhelfen.

Die Reform will bekanntlich neben dem Lesen und Schreiben hauptsächlich das Sprechen der Fremdsprache betreiben und sucht in ihrem radikalen Programm dieses neue Ziel durch den fortwährenden Gebrauch der Fremdsprache selbst zu erreichen. Haeusser formuliert dieses Streben mit den Worten: „Sie will das Französische aus der französischen Sprache unmittelbar heraus lehren, ohne Vermittelung der deutschen Sprache, ohne Grammatik, ohne Uebersetzung; sie will direktes verstehendes Lesen, sie will immerwährendes französisches Sprechen, auf Seiten des Lehrers wie der Schüler, sie will französisches Denken, sie will freien französischen Aufsatz als Endziel“ (S. 5).

Wir sind weit davon entfernt, uns der Erkenntnis zu verschliessen, dass lebende Sprachen in mancher Beziehung anders gelehrt werden müssen als tote Sprachen. Aber wir können uns nicht zu dem banausischen Gedanken durchringen, dass auf unserer höheren Schule als einer Geistesbildungsanstalt der fremdsprachliche Unterricht einer systematischen Grammatik entbehren könnte. Selbst der Privatunterricht und die Selbstunterichtsmethoden, führt H. als Beispiel an, kämen nicht ohne Grammatik aus. Dort brauche sie zwar nur behülflich zu sein, aber in der Schule müsse sie Hauptsache sein. Sobald überhaupt eine Sprache Lehrobjekt wird, werde sie gewissermassen Grammatik, die als solche schon Methode sei, ja die Methode, eben weil sie zerlege und zusammensetze. Und der Lehrer sei recht eigentlich die Personifikation der Grammatik, er sei nicht die personifizierte französische Sprache, die durch unmittelbaren Verkehr gelehrt werden könne (S. 7 u. 8).

Die Stellung zur Grammatik ist das eigentlich Entscheidende für die Reformer. In der kurzen Zeit ihres Wirkens sind sie aber doch

Digitized by Google

schon zu der Ueberzeugung gekommen, dass sie derselben nicht gänzlich entraten können. Sie haben der Grammatik, wie H. sehr treffend bemerkt, in der Theorie vorn vornehm die Thür gewiesen, aber in der Praxis haben sie dieselbe hinten wieder hereingelassen; sie haben die Grammatik als Prinzessin entthront, aber als Aschenbrödel und Bonne wieder verwendet. Mit dieser Degradation der Grammatik musste notwendig die Abschaffung der Uebersetzung verbunden sein, eben weil sie ein grammatischer Akt ist. Aber auch dies geschah nur theoretisch, denn praktisch ist die Uebersetzung bei den Reformern längst wieder durch die Hinterthür hereingelassen worden. Im Anfang hiess es, dass das Uebersetzen sowohl aus der Fremdsprache als auch in die Fremdsprache aufhören müsse, und dass an die Stelle der bewussten grammatischen Reflexion die Imitation treten müsse. Dagegen wendet H. mit Recht ein, dass die Begriffe Imitation und Reflexion nicht so auseinandergehalten werden können, dass eines das andere ausschliesse. Es sei z. B. unmöglich, dass ein Schüler auf die Frage: *Le lui as-tu déjà donné?* bloss imitierend die Antwort finden könne: *Non, je ne le lui ai pas encore donné;* dazu gehöre volle grammatische Reflexion (S. 7).

Auch die Einwendungen des Verfassers gegen das „verstehende Lesen" der Reformer werden keiner Widerlegung gewärtigen können. Das Lesen und Verstehen einer fremden Sprache ist nach ihm immer nur eine Uebersetzung, beim Anfänger eine langsame, schwierige, buchstabierende, beim Geübten eine schnellere, leichtere, geläufige; aber das Lesen einer Fremdsprache bleibt immer Uebersetzung. Nun wollen aber die Reformer „verstehendes Lesen" schon von Anfang an betreiben, d. h. ein Lesen der Fremdsprache, wobei der deutsche Schüler garnicht mehr eine Beziehung zu seiner Muttersprache herzustellen braucht. Dieses fertige, verstehende Lesen kann aber nur die Frucht einer langen Mühe und Uebung sein; es sollte daher billigerweise nicht an den Anfang, sondern an das Ende der Uebungen gestellt werden. Mit Fug und Recht exemplifiziert der Verfasser darauf, dass es mit dem Lesen in unserer eigenen Muttersprache vollkommen ebenso sei: „Als Kinder buchstabieren wir, lesen d. h. sprechen wir laut, dann lesen d. h. sprechen wir leise oder still, und erst durch viele Uebung gelangen wir zum direkten, verstehenden, eigentlichen Lesen." (S. 8).

Als das einzige neue Lehrmittel der Reformer führt H. die Phonetik an. Wie er begrüssen auch wir dieselbe, wenn eine gute Aussprache dadurch gefördert wird. Von Interesse dürfte hier die Bemerkung des Verfassers sein, dass die Reformer die Aussprache durch die Grammatik des Lautes (denn das ist die Phonetik) lehren, während man sie früher sprechend, d. h. vorsprechend lehrte; und noch beachtenswerter ist es wohl, dass die Aussprache, die von den Alten durch das Ohr gelehrt wurde, von den sprechenden Reformern hauptsächlich durch das Auge, d. h. durch die phonetische Umschreibung gelehrt werde! (S.12).

Dass die radikale Reformmethode ganz ausserordentliche Anforderungen an den Lehrer stellt, ist eine bekannte und nie bestrittene Thatsache. Nur ganz besonders hervorragende Sprach- und Lehrmeister können dieser Lehrweise gerecht werden. Dass diese bisher gute Resultate erreicht hätten, meint der Verfasser, sei nicht wunderbar, sondern geradezu selbstverständlich, wenn man nämlich bedenkt, dass sie mit der Begeisterung von Reformatoren an die neue Lehre herantraten und als Finder das Gefundene besonders gut fanden (S. 13). Es sei nicht anzunehmen, dass die Jünger den Meistern gleichkämen, weil sich straffe Lehrbücher dieser Methode nicht erwarten lassen. Sie sei eine Methode für Lehrkünstler, und man brauche eine Methode für das Lehrerhandwerk. In diesem letzteren Punkte wird der Verfasser allerdings (vielleicht nur wegen des Ausdrucks) Widerspruch erfahren. Seitdem nämlich O. Jäger's bekanntes Buch über *Lehrkunst und Lehrhandwerk* erschienen ist, meinen viele, sie müssten unbedingt Künstler in ihrem Fache sein, sie müssten als Neuphilologen also Sprachgenies sein. Nun ist es aber doch eine bekannte Thatsache, dass Künstler oft schlechte Lehrer ihres Faches sind. Wir halten es daher in diesem Falle mit denen, die auch einen tüchtigen Handwerker in unserem Berufe nicht verachten, und den könnte man unseretwegen auch „Kunsthandwerker" nennen.

Der Verfasser scheut sich nicht, es einmal offen auszusprechen, dass wir Neuphilologen die Fremdsprache nicht so perfekt sprechen können, um mit unseren Schülern parlierend zu verkehren. Selbst bei einem längeren Aufenthalte im Auslande lernen wir immer nur die *„lingua grammatica"* und nicht die *„lingua familiaris"*, und grade diese brauchten wir, wenn wir mit den Schülern plaudern sollen. Was geschieht nun aber, wenn der Lehrer trotz seiner beschränkten Sprechfertigkeit sprechen soll und muss? Darauf antwortet H. nicht mit Unrecht: „Er muss den Meister spielen, er wird Komödiant und schlechter Komödiant. Das aber verdirbt den Charakter! Kann unser Stand dies vertragen? . . . . Römer und Griechen kommen keine mehr, um neben die Gymnasiallehrer zu treten; aber der Neuphilologe ist thatsächlich in dieser Lage, und dieser Umstand macht seine Lage, seine Stellung zu einer ganz besonderen. Wenn der deutsche Lehrer nun den Franzosen spielen muss, so wird er dadurch in eine gradezu lächerliche Position gedrängt; das aber wäre der Tod jener *gravitas*, ohne welche das Lehreramt nicht zu denken ist." (S. 16). Scharfe Worte, die ernster Erwägung wohl wert sind!

Und nun zur neugrammatischen Methode des Verfassers! „Also schon wieder eine neue Methode!" so höre ich manchen zu sich sagen. Nein, neu nicht. Der Verfasser ist sich wohl bewusst, dass das, was er vorschlägt, schon hier und dort geschehen ist, Und welcher Art sind diese Vorschläge? Um darauf mit wenigen Worten Bescheid

geben zu können, rekapitulieren wir nochmal kurz: Die alte Methode, die nur das Uebersetzen kannte, ermangelte genügender Uebung, besonders der mündlichen, sprechenden Uebung. Die radikale Reformmethode hat zwar reichliche Uebung im Sprechen, aber keine systematische, keine aus der Grammatik herauswachsende Uebung, weil ihr die eigentliche Grammatik fehlt. Aus dem Vergleich dieser beiden Methoden mit einander ergiebt sich H.'s Methode mit logischer Folgerung von selbst als dritte: Sie ist Grammatik mit Uebung, während die zweite Uebung ohne Grammatik ist, und die erste Grammatik ohne Uebung. Sie will wirkliche systematische Grammatik treiben, aber keine blos buchmässige, keine bloss lesende, keine tote, sondern eine lebendige Grammatik; sie fordert lebendigen, energischen, unermüdlichen Betrieb der Grammatik (S. 28 und 19).

Sie geht dabei von dem Verb, dem lebendigen Wort der Sprache, aus und gruppiert darum, wie Kern in seiner deutschen Grammatik, die übrigen Wortarten des Satzes. „Um eine Fremdsprache sprechen zu können," sagt H., „muss man das Verb beherrschen, muss man Meister sein des Verbs und seiner Verbindungen mit den anderen Wortarten. . . . Die alte Methode lehrte die Regel und forderte sofort die Anwendung in schreibender Uebersetzung; man konnte wohl überlegen, aber sie unterliess die dazwischen liegende reichliche und mündliche Uebung völlig. Und gerade diese Uebung, reichlich und mündlich, das ist's, was wir fordern, das ist unsere grammatische mündliche, unsere neue grammatische Methode." (S. 20.)

Das Sprechen in dieser Methode ist kein Parlieren im Sinne der Reformmethode, sondern ein grammatisches oder formales Sprechen; es strebt eine Ausdrucksfähigkeit an, die durch fortwährende mündliche Uebersetzungsübungen erlangt wird. Für diese Methode eignet sich jede gute Schulgrammatik. Man nehme irgend einen Satz und bearbeite ihn grammatisch oder konjugationell. Von den Beispielen, die der Verfasser giebt, diene eins zur Illustration. Liegt z. B. der Satz vor: „*Ce matin, j'ai écrit une lettre française à mon oncle de (à) Paris: la lettre finie, je l'ai montrée à mon père qui l'a louée*", so muss sich daran eine wahre Flut von Uebersetzungsübungen schliessen, etwa der Art: „Hast Du heute geschrieben? Was hast Du geschrieben? Hast Du einen Brief (einen deutschen oder französischen) geschrieben? Kannst Du einen französischen Brief schreiben? Hast Du schon (viele, einige) französische Briefe geschrieben? Schreibst Du ohne Grammatik und Wörterbuch? Schreib einmal einen französischen Brief! Wann schreibst Du heute? An wen hast Du gestern geschrieben? Ist Dein Onkel schon lange in Paris? Schreibt er Dir auch? Schreibt er französisch oder deutsch? etc. . . ." (S. 25 und 26).

An diese erste Uebung, bei der immer mündlich aus dem Deutschen in die Fremdsprache übersetzt wird, schliesst sich die zweite,

die aktuelle oder persönliche und möglichst direkte französische Uebung, worin dasselbe Satzbeispiel direkt in der Fremdsprache in Frage, Befehl und Antwort behandelt wird. Diese Art von Uebung kennt zwar die imitative Methode auch, wenn sie nach den Satzteilen (Subjekt, Prädikat, Objekt) frägt, aber sie verarbeitet den Satz nicht im Sinne dieser neugrammatischen Art; der Sinn des Textes ist dort mehr Hauptsache als die grammatische Form. H. steht mit seiner Lehrweise auf dem alten, festen Boden der Grammatik. Was er hinzubringt, ist mündliche, lebendige Behandlung der Grammatik. Er will nur ein für die Schule erreichbares, grammatisches, formales Sprechen, das zunächst nur mündliches Uebersetzen ist, aber im Laufe der Zeit von selbst zu einer freieren Art des Sprechens überführt. Er möchte, wie er sich bildlich ausdrückt, dem Ross der Konversation, dass die Reformer eingefangen haben, die Zügel der Grammatik umwerfen (S. 29).

H.'s Methode kann jeder treiben, der die Grammatik der Fremdsprache beherrscht. Er braucht nur ein mässiger Sprecher zu sein, aber er muss Meister, Virtuos auf dem Klavier der Grammatik sein. Und das muss man von jedem Neuphilologen verlangen können. Während die imitative Methode sich mehr an das Talent wendet, ist der Unterricht nach H.'s Methode jedem Fleisse möglich.

Neben der lebendigen mündlichen Behandlung der Grammatik soll die Lektüre und die schriftliche Uebersetzung bei H. nicht zu kurz kommen. Lektüre ist bei ihm in erster Linie Uebersetzung, also nichts anderes als sie von jeher war, und ebenso steht es mit der Uebersetzung in die Fremdsprache. Das Ziel seiner Methode ist also wie bei den Reformern ein dreifaches, nämlich Lesen, Schreiben und Sprechen, aber wegen der Verschiedenheit des Weges kann sie wohl als eine andere betrachtet werden. H. möchte sie daher sogar als eine Fraktion der Reform angesehen wissen. Wir unsererseits würden uns freuen, wenn es ihr gelingen würde, die scharfen Gegensätze zu überbrücken, die die Neuphilologen in zwei feindliche Lager von Reformern und Nichtreformern gespalten haben. Sie wäre wohl geeignet, diese vermittelnde Rolle zu übernehmen.

Leider wird die Haeussersche Broschüre äusserlich durch mancherlei Druckfehler und sogar durch eine Zeilenverschiebung entstellt, aber bei der Gediegenheit des Inhaltes dürfte man wohl darüber hinwegsehen.

Frankfurt a. M. Paul Wohlfeil.

Arthur W. Jose, The Growth of the Empire. A handbook to the history of Great Britain. With 31 maps. London. John Murray 1901. 422 S. 6 s.

Britain over the Sea. A reader for schools. Compiled and edited by **Elisabeth Lee.** London. John Murray 1901. 237 S. 2 s, 6 d.

These two books belong to the new era of English political sen-

timent, I mean, the Era of Imperialism. They are a contribution to that new attempt to educate Englishmen out of their insularity and make them feel their duties and responsibilities as members of a world-wide empire of Colonies and dependencies belonging to the British race.

There is a blustering false Imperialism which we call Jingoism and there is a reasonable, firm, and honorable Imperialism which wishes to accept the task of empire with the pride and dignity worthy of a great national achievement. It is the latter spirit that has inspired these two books.

Fifteen millions of people of British blood are living outside Great Britain in political union with the mother country. When we remember that at the time of the American war of Independence the population of England itself was only some eleven millions, we see the immense importance and promise of these transoceanic colonies. So decided was the drift of our race towards the new world that after we had created and lost one empire another grew up almost in our own despite. And now the time has come when the entrails of this second great colonial Empire are moved for closer union with each other and the mother country. Such unions can not take place by mere virtue of an imperial ukase; according to the English fashion the ideas must first take hold upon the people before they are made into political realities by Parliaments. So vast and complex however are the questions involved in Imperial Federation, — commercial, social, political, — that one need hardly be surprised if the great mass of the people are coming but slowly to comprehend such mighty issues. The South African war has been one great instructor, these books are meant to enlighten the English mind in the same direction. The second is the less pretentious of the two volumes. It contains selections from the writings of nearly all the notable Englishmen who have dealt with the question of English colonies or „plantations" as Bacon called them, from the spacious times of Queen Elizabeth down to the present. Let it suffice to name a few of the authors quoted: Sir W. Raleigh, Edmund Spenser, Captain John Smith, Michael Drayton, John Milton, the Earl of Clarendon, John Evelyn, Bishop Berkely, Adam Smith, Edmund Burke, and so on, down to Macaulay, Carlyle, and Tennyson. Even from such broken selections one sees the continuity of the English colonising instinct as well as the slow recognition of colonial problems by the home government. The extracts are well chosen, and bear witness to abundant knowledge of English Literature. The authoress has written a serviceable introduction in sound and sensible English. As a reading book, the volume should be of very great value and interest to scholar and teacher alike.

Mr. Jose's book is also inspired by a virtuous Imperialism. It is a work that demands a much more detailed consideration than can be devoted to it here. It deals with the growth of the English empire,

and gives a succinct, and masterly historical account of the complex mass of colonies and dependencies that England has acquired since the times of James I. It is a thoroughly reliable and up-to-date epitome of the facts of colonial history written with moderation, judgment and insight. It is indeed a new and enlarged edition of a book that has already passed through the fire of criticism, and has the purifying scent of that ordeal still upon it. I know of no English handbook which in so short and terse a manner gives so excellent and truthfull a resumé of colonial history. The author has managed to compress the essential, central facts of his story into a form of narrative which is neither stiff nor disjointed, and in spite of its conciseness remains a true and fascinating picture of the facts. No better book can be found to introduce the general Continental reader to this theme of British Colonial history. It is only to be regretted that the author could not find space for a brief bibliography of colonial literature and history, with which he is evidently very well acquainted.

Berlin. F. Sefton Delmer.

Rudyard Kipling: Kim. Collection of British Authors, vol. 3527. Leipzig, B. Tauchnitz 1901. Mk. 1,60.

Unter den Tauchnitzbänden der letzten Jahre haben Kiplings *A. Fleet in Being* (vol. 3351) und seine folgenden Veröffentlichungen bis auf das vorliegende Buch keinen Anspruch auf den ersten Platz machen dürfen, während seine früheren Werke alle übrigen neuen Erscheinungen der englischen Literatur überragt haben. *A Fleet in Being*, nur darauf berechnet, dem politischen Grössenwahn Englands zu schmeicheln, aber mehr noch sein widerwärtiger *Stalky & Co.* (vol 3391), bei dessen brutalem Ton das Herz der *empire makers* vor Freude springen wollte, haben vielen Verehrern Kiplings den Geschmack an weiteren Gaben seiner Muse gründlich verdorben. Wer nun dem Imperialisten seit jener Zeit mit Unwillen enttäuscht den Rücken zugekehrt hat, der wird jetzt um so freudiger nach *Kim*, einer würdigen Fortsetzung der Schöpfungen greifen, in denen des Verfassers Grösse liegt. Denn trotz der Mängel in Komposition und Einheitlichkeit ist Kim das Werk eines Mannes, an dessen Erzählungskunst kein lebender englischer Autor heranreicht. Wiederum gilt hier Kiplings Teilnahme einer Person, die ohne irgend wie liebenswerte Eigenschaften zu besitzen, durch einen eigentümlichen Zug ins Grosse anzieht. Kim, das Urbild eines *street Arab*, wächst in Lahore elternlos und ohne jede Erziehung auf. Jedermanns Freund — *Little Friend of all the world* ist sein Beiname — wird der scharfsinnige und gewandte Junge mit Leichtigkeit jeder Lebenslage gerecht. Der vielseitige komplizierte Geist des modernen Angloinders hat in diesem frühreifen Geschöpf seine Verkörperung gefunden. Einer Laune folgend, schliesst sich Kim einem greisen buddhistischen Lama an, der mit

heissem Bemühen den „Fluss des Pfeiles“ sucht, sich darin von Sünden rein zu waschen. Er übernimmt das Amt eines *Chela*, der seinem Herrn die Nahrung zu erbetteln hat, gleichzeitig in der Absicht, um einen „Stier auf grünem Felde“ ausfindig zu machen, der nach einer väterlichen Prophezeiung seine Zukunft bestimmen würde. Die abenteuerlichen Wanderungen der beiden, Kims Schicksale unter den Soldaten, seine Flucht aus der Erziehungsanstalt und seine Streifzüge mit seinem Gönner Mahbub Ali, dem Pferdedieb, bilden den Gedankengang der Erzählung. Fast ohne jede künstlerische Verkettung oder Entwickelung der Vorgänge dient diese, an sich dürftig und wenig befriedigend, als Hintergrund einer reichen Fülle fesselnder Bilder aus dem buntgemischten Indien, seinem durch Aberglauben und Zauberei beeinflussten religiösen Leben und dem Treiben der Soldaten im Lager und im Felde. Von der kräftig pulsierenden Gegenwart des besonders in jenem Teile des Orients schnell wechselnden Lebens ist der Lama, Kims scharfes Gegenstück, allein unberührt geblieben. Mitten in aller Veränderlichkeit zeigt der indische Heilige, der Erbe einer Vergangenheit, die nach tausenden von Jahren zählt, das leidenschaftslose Antlitz des Weisen, dem die Ewigkeit gehört.

Elbing. Friedrich Graz.

Richard Ackermann, Lord Byron. Sein Leben, seine Werke, sein Einfluss auf die deutsche Litteratur. Heidelberg, Karl Winters Universitätsbuchhandlung, 1901. XX und 188 S. 8. Preis: 2,00 Mk., gebd. 3,00 Mk.

Der Verfasser äussert sich selbst über den Zweck seines Buches, dass es ein historisch richtiges Bild Byrons im Rahmen seiner Umgebung und seiner Zeit nach den besten Quellen und den neuesten Untersuchungen geben und eine Handhabe zur richtigen und erfolgreichen Lektüre seiner Dichtungen bieten will. Die Aufgabe, die er sich damit gestellt hat, ist in allen Punkten zu billigen; denn sie ist ebenso schön wie nützlich, und sie ist auch, wie wir gleich von vornherein sagen können, in allen wesentlichen Dingen glücklich gelöst. Nützlich ist sie besonders deswegen, weil es thatsächlich an einer gründlichen und zugleich für weitere Kreise berechneten Biographie des Dichters — etwa in der Art von John Nichols oder Roden Noels englischen Werken — bei uns bisher fehlte; denn Elzes treffliche Darstellung, wohl die beste unter den deutschen Byronbiographien, ist ihrer ganzen Eigenart, auch ihres Umfanges wegen, in der Hauptsache auf die Fachleute angewiesen, und ausserdem ist seit ihrer letzten Auflage von 1886 eine so stattliche Fülle neuen Materials an Briefen und Zeugnissen zu Tage gefördert worden, dass sie in mancher Hinsicht als veraltet anzusehen ist. Ackermanns Buch hilft nun diesem Mangel in erfreulicher Weise ab. Es hält, was es in der Vorrede verspricht, und

benutzt getreulich die neuesten Ausgaben der Werke und Briefe des Dichters, sowie die reiche über ihn und seine Dichtungen vorhandene Litteratur, es erzählt sorgfältig und gewissenhaft die Geschichte seines äusseren Lebens unter genauer Angabe der einzelnen Daten, die vielfach Berichtigungen gegenüber älteren Darstellungen enthalten, und es bespricht auch die Werke in chronologischer Folge im Zusammenhange mit den äusseren Schicksalen wie mit den Gemütserfahrungen des Dichters. Besonders schätzenswert sind auch die drei praktischen Beigaben, die gut ausgewählte Bibliographie, die sehr willkommene Zeittafel zu Byrons Leben und Werken und das reichhaltige Register.

Gerade aber, weil wir das Buch als eine gute Leistung und ein brauchbares Hilfsmittel für die nähere Erkenntnis des Dichters ansehen, das weite Verbreitung verdient, glauben wir auf einige Punkte hinweisen zu sollen, die man doch gern etwas anders haben möchte. Mehrere Einwendungen hat bereits Brandl in seiner Anzeige des Buches auf Sp. 3040 der *Deutschen Litteraturzeitung* (1901) erhoben, die wir hier kurz wiederholen. Zuerst fällt in der Anlage der einzelnen Kapitel die Tatsache auf, dass die Dichtungen für sich getrennt nach der äusseren Lebensgeschichte behandelt werden; die Folge davon ist, dass der innere und wirkliche, bei Byron besonders innige Zusammenhang zwischen Leben und Dichtung nicht genug herausgearbeitet wird; auch ist der Eindruck gewisser weltgeschichtlicher Ereignisse auf den Dichter nicht ausreichend betont. Ferner hätte die Quellenfrage ein wenig eingehender behandelt werden können; wie wichtig diese ist, wie weit sich manchmal Byron abhängig und beeinflusst zeigt, erkennt man im grossen Zusammenhange jetzt am besten aus den Anmerkungen zu der Ausgabe von E. H. Coleridge, zu der ich indessen mit Bezug auf den *Giaour* noch eine kleine Ergänzung beisteuern konnte (*Archiv für neuere Sprachen* CVI, S. 286 ff.). Endlich stört sogar Brandl, der sich ausdrücklich als Freund der Fremdwörter in unserer Sprache bekennt, ein sehr erheblicher Ueberfluss an entbehrlichen und unschönen Vertretern dieser Feinde deutscher Sprachreinheit. Im Anschluss an diesen letzten Punkt möchten wir noch hinzufügen, dass uns leider der Stil des Buches überhaupt nicht gefällt; eine gewisse Härte und Trockenheit, die bei diesem Gegenstande doppelt störend wirkt, lässt sich nicht abstreiten. Aber selbst fehlerhafte und nicht schriftgemässe Wendungen fehlen nicht; so heisst es etwa S. 6: „Die Mathematik blieb ihm immer abgeneigt." S. 21: „Sie gab ihm wieder scharf hinaus." S. 31: „Eine Ankündigung übertreten." S. 59: „In der Zeit seines Löwentums." S. 109: „Gefolgt von . . ." u. s. w. Bedenklich ist es auch, dass allzu oft mit dem Wörtchen „bekanntlich" gewirtschaftet wird und auch sonst häufig genug Dinge, die dem Byronkenner wohl vertraut sind, als allgemein bekannt vorausgesetzt werden, was bei dem Leserkreis, für den das Buch bestimmt ist, nicht angebracht erscheint. Als eine stilwidrige Ungleich-

mässigkeit betrachten wir es, dass bei einer Gewichtsangabe S. 25 die englischen Wörter *stones* und *lbs.* beibehalten werden, während sonst sogar — was wir durchaus billigen — die Ueberschriften der Dichtungen übersetzt sind. Auch unnötige Wiederholungen sind nicht eben selten. — Zum sachlichen Inhalt sei bemerkt, dass in den Ausführungen über *Mazeppa* (S. 106) als Erscheinungsjahr mit den meisten Litteraturgeschichten fälschlich 1818 angegeben ist, während in der Zeittafel S. XVIII richtig 1819 steht. Eine nähere Bemerkung Kölbings über das Werk und seine Entstehung findet man übrigens *Engl. Stud.* 25, S. 448. — Bei der Besprechung von Byrons Einwirkung auf die deutsche Litteratur hätte man die Neubearbeitung des *Sardanapel* von Josef Kainz (1901) nicht blos im Litteraturverzeichnis, sondern auch im Text gern irgendwo gefunden, und auch L'Arronges Bearbeitung des *Kain* hätte vielleicht eine Erwähnung verdient. — Von störenden Druckfehlern habe ich nur folgende bemerkt: S. 7, 3. Zeile des Gedichts *sich* statt *sah;* S. 8, Zeile 19 von unten fehlt ein Wort *(Schüler)* vor *mit;* S. 156 *Wordworth.*

Doch diese Bemerkungen, die wir nicht glaubten verschweigen zu dürfen, betreffen im Grunde keine allzu wichtigen Hauptsachen, und das Buch, dessen Preis bei guter Ausstattung recht niedrig ist, kann daher nicht bloss den Studierenden und Lehrern, sondern auch allen Freunden der englischen Litteratur empfohlen werden.

Breslau. Hermann Jantzen.

Edna Lyall, In spite of All. A Novel. (Collection of British Authors, vol. 3563/64.) 2 vols. 294 + 286 S. Leipzig, B. Tauchnitz 1902. Mk. 3,20.

„In spite of all" the historical novels that others have written, the book is most interesting. The story is laid in the last part of Charles I^st's reign and tells of the fortunes of Gabriel Harford, a „Roundhead" gentleman, and of his lady love Hilary, a „Cavalier" maiden. After a thrilling series of adventures and a marvellous escape or two, the story ends as we should expect, and in spite of the opposite feelings which the civil war inspires in the hero and heroine, they are at last married — with interruptions from the villain, who attempts to hang Gabriel, and live happily, if not for ever after, at least for twenty years, as we are told in a sort of epilogue which seems rather superfluous.

The historical references are given at the end, for those who care to verify them. Each chapter has a little text in prose or verse from some more or less well known writer, that our minds may be in the right mood when we read it. The characterisation is distinctly better than usual, but it is a pity that the Puritan spirit so pervades the book — any impressions one gathers of the Cavaliers are tinged with a sort of „magnanimous foe" point of view. An occasional: „an you will," „I will bid them prepare," „'tis hard," „do you doff your apron" etc., to

Digitized by Google

take a few cases at random, give an air of antiquity, not always kept up to the dialogue. — This book is in one way remarkable, in that the second part of it was first produced on the stage, and afterwards written out as a book, instead of the usual reverse order of things; the effect is decidedly more satisfactory, as it provides at least a plot of sufficient interest to hold one's attention till the end. The whole work is most painstaking — and that is its chief fault; it appears not to have been „digested" quite enough — such scenes as the attempted hanging of Gabriel at his wedding have an air of unreality, or at least of a forcing of one's attention; yet the pictures of Gabriel's trials in Marlborough church, and of the interior of Oxford prison are extremely convincing. The atmosphere of the civil war is given more accurately than one could think possible — here the fanatic Puritan, such as Waghorn, there the careless Cavalier, as Norton or Prince Rupert; here intense interest in current events, and in contact therewith supreme in difference; here battle, murder, and sudden death — and in the next parish comparative peace, and pervading all, a desire for a free England, and especially among the greater and stronger men, be they as Lord Falkland, Dr. Cope, or Lord Lopton, an earnest desire for peace and a truer religion than that offered by either side during the war.

Königsberg. H. George P. Castellain.

Digitized by Google

Zeitschriftenschau.

Monatschrift für höhere Schulen. Heft 3. Thalheim, *Uebungen im unvorbereiteten Uebersetzen* (S. 171—173), bricht gegenüber O. Jäger für diese Art von Uebungen eine Lanze und verlangt, um sie nutzbringend zu gestalten, vor der Uebersetznng eine Pause, in der alle Schüler die zu übersetzenden Stellen überlegen können. — Heft 4/5. Leitritz, *Die Reform des höheren Schulunterrichts in der französischen Deputiertenkammer* (S. 229—234), schildert kurz die Neugestaltung, die das höhere Unterrichtswesen nach den Beschlüssen dieses Jahres nehmen wird, und die sich in allen Stücken von der preussischen Schulreform beeinflusst zeigt. Dem Gedanken unserer Reformschulen entspricht die durchgängige Einführung eines vierjährigen Unterbaues *(premier cycle)* und eines dreijährigen Oberbaues *(deuxième cycle)*, von denen der erstere in eine klassische und eine moderne Sektion, der letztere in vier Parallelsektionen zerfällt, unseren Gymnasien (Latein und Griechisch), Realgymnasien (Latein, neuere Sprachen), Oberrealschulen (Neuere Sprachen, exakte Wissenschaften) entsprechend, zu denen die Sektion Latein und exakte Wissenschaften (aber ohne neuere Sprachen) hinzutritt. Die *répétiteurs* werden etwas besser gestellt, was ihnen sehr zu gönnen ist; die Reifeprüfungen werden (um Durchsteckereien zu vermeiden) nicht von den eigenen Lehrern, sondern von den Schülern fremden, aus Oberlehrern und Universitätslehrern gebildeten Kommissionen abgenommen; alle Schulgattungen (Sektionen) sind gleichberechtigt, wie neuerdings bei uns. Interessant ist zu sehen, dass in Frankreich Sozialisten und Radikale im Parlamente für eine gute klassische Bildung eintreten, während bei uns sich Fortschritt und Freisinn verpflichtet glauben, sich auf utilitarischen Standpunkt zu stellen — Heft 6. H. Gerschmann, *Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen auf unseren höheren Schulen* (S. 337—350), erster Teil einer glänzenden Zurückweisung der fremdsprachlichen sogenannten Reformmethode, deren irrige Grundvoraussetzung und praktische Unbrauchbarkeit im Schulunterricht überzeugend nachgewiesen wird. Allen Reformern und Reformgegnern zur Lektüre auf das Dringendste zu empfehlen! Natürlich trifft der Verfasser in seinen Ausführungen mit Baumann, Delobel, Scharff, Winkler (s. o. S. 118) etc. fortwährend zusammen, von denen er sonst ganz unabhängig ist. Ein konsequentes Durchdenken des unhaltbaren Reform-

systems durch einen wirklichen Sachverständigen muss eben immer zu derselben Ablehnung führen. — Wir wünschen den preussischen Provinzialschulkollegien mehr solche schultechnische Mitarbeiter wie den Verfasser.

Revue de l'enseignement des langues vivantes. 19e année (1902). No. 1. L. M. *A history of the english sonnet* (S. 12—22). — *Les langues vivantes devant la commission d'enquête sur l'enseignement secondaire* (suite). Urteile über den neusprachlichen Unterricht ohne allgemeineres Interesse. — No. 2. A. Wolfromm, *la Question des Méthodes. Les Débats d'opinion* (S. 49—78). Uebersichtlicher Bericht über neuere Brochuren und Artikel für und wider die Reformmethode im fremdsprachlichen Unterrichte. Es kommen der Reihe nach zur Vorführung: Aufsätze von Simonnet (*Revue pédagogique*, 15. Juli 1901), der mit dem Gymnasialprofessor Schweitzer (s. o. S. 217) zusammen auch einen *Cours de Méthode directe pour l'enseignement de l'allemand* veröffentlicht hat; von Laudenbach und P. Passy (s. o. S. 118), von Delobel (s. ebd.), Artikel von Koschwitz (*Zeitschr. f. Gymn. W.*, Mai 1901, u. *Deutsche Lzg.*, April 1901, S. 977 f.), die Brochure Wohlfeils (s. o. S. 118) nebst dessen Polemik mit Klinghardt in den *Neueren Sprachen*, endlich ein Aufsatz Löwisch's im *Beiblatt zur Anglia*, Bd. XII, No. X, ff. S. 314, und ein Vortrag Knauers im sächs. Neuphilologenverein vom 7. Juli 1901. Daran knüpft der Verfasser eine Gegenüberstellung der Forderungen der radikalen Reformer und der erheblich gemässigteren der neuen französischen Lehrpläne für den neusprachlichen Unterricht und eine Schlussbetrachtung, die dahin gipfelt, dass die Methode sich nach den vorliegenden Verhältnissen richten müsse, und dass die Hauptsache immer ein tüchtig durchgebildeter Lehrer sei. Trotz der Unparteilichkeit der Darstellung wird jeder denkende Leser auch aus ihr deutlich die Haltlosigkeit des radikalen Reformertums erkennen. — No. 3. H. Genouy, *Une question de carrière* (S. 97—104). E. Malvoisin, *A Midsummer night's dream de Shakespeare* (S. 110—116). — No. 4. Scharff, *les langues vivantes au Congrès international de l'Enseignement moyen à Bruxelles* (S. 145—154), Nachdruck des Scharffschen Berichtes in unserer Zeitschr. (S. 69—80). Eine leider mit mehreren Druckfehlern wiedergegebene *Rectification* von Koschwitz (S. 155), der vorher irrtümlich als von vornherein grundsätzlicher Gegner der Reform hingestellt wurde (vgl. o. S. 119). *Cinquième Congrès des Professeurs des lycées et collèges* (3—5, April 1902). Ire question. *De la méthode dans l'enseignement des langues vivantes.* Die Lehrer verlangen für Ausführung der neuen Bestimmungen eine „induktive und praktische Methode" (worunter sich jeder etwas anderes vorstellen kann) und im Uebrigen absolute Freiheit der Unterrichtsweise. — Bibliographie. *Holzer, Manual of School-Conversation.* (Ref. wendet sich mit Recht gegen den vom Verf. empfohlenen Gebrauch der Fremdsprache auch im grammatischen Unterricht: „Nous croyons qu'il est inutile d'exposer à nos

élèves les définitions des différentes parties du discours qu'ils apprennent d'autre part et qu'ils savent déjà dans leur langue maternelle; que nous perdrions un temps précieux si nous voulions enseigner la grammaire anglaise à des Français comme le fait un professeur anglais à ses compatriotes. . . . Cette langue grammaticale, lourde et indigeste, telle que la propose M. Holzer, lasserait vite l'attention de nos élèves.) — *Revue des Revues.* Darunter anerkennende Anzeige des ersten Heftes der *Zeitschr. f. franz. u. engl. Unterricht.* Kz.

The Journal of Education. February 1902, S. 112. H. S. Beresford Webb, *The New Method* wendet sich gegen Rippmanns Vortrag (s. Ztschr. I, 115): *„I greatly doubt if a young person, taught by this method, when abroad would be able to hold much of conversation with the natives, or attain much of the confidence and freedom from 'insularity' that are expected of him; or even whether, judging from the pronunciation he is often taught, he would be able to understand a native or be understood by him.“* — S. 116. G. C. Moore Smith, *Prof. Jespersen on the Teaching of Modern Languages* giebt eine ausführliche Analyse von Otto Jespersens's Buch *Sprogundervisning*, in dem die bekannten Grundsätze der 'neuen Methode' dargelegt sind. — March 1902, S. 176. W. Rippmann, *The New Method* verweist gegenüber der Zuschrift von Webb (s. o.) auf seinen Vortrag. — S. 208. P. A. Barnett, *English Literature and English Schools.* — S. 212. M. and C. Lee, *Parallel Lives: Charlotte Yonge and Jane Austen.* — S. 213. Eine Zuschrift von „Zeitgeist“, *Modern Languages* weist auf den hohen Wert des neusprachlichen Studiums hin und bedauert die kühle Zurückhaltung, welche die Universitäten diesem gegenüber beobachten. — April 1902, S. 238. „Sapere Aude“, *Modern Languages and the Universities. Supply of Teachers* stimmt der Zuschrift von „Zeitgeist“ (s. o.) im wesentlichen bei, hebt aber hervor, wieviel von der Universität Cambridge zur Förderung des neusprachlichen Studiums bereits geschehen ist. — S. 239. H. S. Beresford Webb, *The New Method* antwortet auf W. Rippmann's Entgegnung (s. o.): *„It is . . . at present doubtful, to say the least, how far the method is a panacaea for the various evils that now exist. They are more deep-seated than any 'method', however excellent, can remedy.“* — May 1902, S. 319. J. Findlay, *Oral Tests in Examinations for Certificates in Modern Languages.* — June 1902, S. 376. H. R. Ladell, *Oral Tests in Examinations for Certificates in Modern Languages* betrifft den oben erwähnten Aufsatz von Findlay. — S. 415. Besprechung von E. Engel, *A History of English Literature („a very uneven and, on the whole, a disappointing book.“).*

The Modern Language Quarterly. Vol. V, Nr. 1 (April 1902), S. 6—13. McKerrow, *The Use of so-called Classical Metres in Elizabethan Verse II.* — In dem unterrichtlichen Teile *(Modern Language*

Teaching). S. 27—51 sind die auf der Jahresversammlung der *Modern Language Association* am 20. Dez. 1901 (s. Ztschr. I, 115) gehaltenen Vorträge von E. de Sélincourt, *On the Teaching of English Composition.* Walter Rippmann, *The New Method of Teaching Modern Languages.* L. von Glehn und R. P. Atherton, *How far is the New Method adaptable to English Secondary Schools?* in extenso abgedruckt. — S. 53. E. A. Lawrence, *The Scholars' International Correspondence. A Blunder or a Benefit?* (Wohl mehr das erstere.)

The Athenaeum, Nr. 3883 (March 29, 1902). E. Engel, *A History of English Literature, 600—1900. Translated from the German, Revised by Hamley Bent. Methuen & Co. 1902. (. . . „It is impossible not to be astounded at many of the judgments exhibited in these pages. . . . His writting is very commonplace, cheerily pedantic, and yet almost philistine in its expressions . . . A much more important matter is the mass of absolute mistakes and misconceptions which any well-equipped scholar should deprecate, though the superficial study of modern criticism often leaves such things unnoticed.")*

The Academy and Literature, March 15, 1902, enthält unter der Ueberschrift *„Worse than Useless"* eine ähnlich vernichtende Kritik von E. Engel's Englischer Litteraturgeschichte *(„Dr. Engel's manner is pretentious and his assertions are positive. But we do not discover that he has any sense of literary proportion or any critical insight into the genius of the literature which he professes to teach" etc.).* M. K.

Zeitschrift für das Realschulwesen, XXVII. Jahrg. 1902. Abhandlungen. 2. Heft. S. 65—70. *Englische Rechtschreibung und englische Stenographie.* Der Verfasser tritt aus utilitären Gründen für eine phonetische Schreibung des Englischen ein, umsomehr als auch die historisch-etymologische Schreibung nicht immer historisch-etymologisch ist, wie z. B. *measure* statt *mesure, debt* statt *dette* und *could* statt *coud.* Ausser diesen wenigen allgemein bekannten Beispielen werden keine angeführt. Da weiter die englischen Stenographen bewiesen hätten, dass die phonetische Schreibung die richtige Fixierung des gesprochenen Gedankens nicht beeinträchtige, so wäre es jetzt nur an der englischen Nation gelegen zuzugreifen. — Die Lösung dieser Frage sollte wohl den Engländern überlassen werden; der Vertreter einer anderen Nation, welcher dazu das Wort ergreift, muss es sich gefallen lassen, wenn er eventuell die Antwort erhält: Kehre vor deiner eigenen Thüre. — 3. Heft. S. 129—140. — J. Ellinger, *Ueber die Beziehungen der Sprache Shakespeares zu dem heutigen Englisch.* Der Verfasser beweist an zahlreichen Beispielen aus den neuesten englischen Schriftstellern, dass manche der „sogenannten Eigentümlichkeiten der Sprache Shakespeares sich auch bei den modernsten Autoren belegen lassen" und kommt zu dem Schlusse, „dass man nur mit der äussersten Vorsicht irgend eine

sprachliche Erscheinung der früheren Jahrhunderte als veraltet bezeichnen darf". Die Arbeit ist eine Ergänzung der betreffenden Stellen der Shakespeare-Grammatik von W. Franz, in welcher aus der neuesten Zeit nur wenige Belege gebracht werden. Einzelne Paragraphen dieser Grammatik dienen als Aufschriften (z. B. § 116. Setzung des bestimmten Artikels bei *death*), denen immer das entsprechende Beispiel aus Shakespeare mit den gegenübergestellten Belegen aus modernen Schrifstellern folgt. Die Abhandlung ist klar und übersichtlich. — 4. Heft. S. 193—208. A. Bechtel, *Die französische Schulgrammatik und die heutige Umgangssprache.* Der beachtenswerte Aufsatz kann in die Kategorie derjenigen eingereiht werden, welche durch allerlei Mittel, gegen deren Anwendung übrigens keine Sprachmethode Einwendungen erheben dürfte, der trostlosen Ohnmacht der direkten Methode aufzuhelfen sich bemühen. Von den Schülern der Mittelschule werde im Französischen und Englischen viel zu viel verlangt; sie sollen die Sprache des 17.—20. Jahrhunderts kennen, während die grammatischen Regeln in den Grammatiken nur auf Schriftstellern der älteren Litteraturperioden basieren. Darum solle von der ersten bis zur höchsten Stufe nur die moderne Konversationssprache geübt werden und die grammatischen Regeln auf der Sprache der zeitgenössischen Gesellschaft beruhen; denn der Staat und die Gesellschaft, der Schüler und seine Eltern haben das Recht zu verlangen, dass der Maturant nicht nur theoretische Kenntnisse besitze, sondern auch praktisch etwas könne. — Die Anhänger der grammatischen Methode brauchen der hier vorgeschlagenen ihre Zustimmung nicht zu versagen; denn die Kraft, die in ihrer Methode liegt, ist von der Beschaffenheit der Grammatik unabhängig. Wer Subjekt, Prädikat, Objekt und die anderen Satzteile von Anfang an systematisch aus einem Satzgefüge herauszufinden gelernt hat, wie es die grammatische Methode vorschreibt, der ist imstande Werke aller Litteraturperioden, selbst solche, die ihm nie vor die Augen gekommen sind, zu verstehen, weil ihm infolge des grammatischen Verständnisses des Satzgefüges auch der Sinn der darin vorkommenden archaischen oder ganz modernen Ausdrücke klar wird. Der Staat und die Gesellschaft kommen aber auch sonst zu ihrem Rechte, weil die in jeder Stunde (10—15 Minuten) lang abgehaltenen Konversationsübungen hinreichen, um das gesprochene Französisch und Englisch zu verstehen. Im zweiten Theile des Aufsatzes wird durch zahlreiche Beispiele aus den modernsten Schrifstellern nachgewiesen, dass diese viele Regeln nicht beachten, weshalb sie auch in einer Grammatik keinen Platz mehr finden oder nur in Anmerkungen verwiesen werden sollten. Diese Regeln betreffen den Gebrauch der Hilfszeitwörter *avoir* und *être*, die Stellung des attributiven Adjektivs, die Wortfolge, das verbundene Pronomen, das Adverbium, einige unbestimmte Fürwörter, einige Formen des Zeitwortes. Bei einigen dieser Vorschläge berührt sich der Verfasser mit den Ausführungen des Rezensenten, welcher in einer Programmarbeit

Digitized by Google

der Landesoberrealschule in Mähr. Ostrau 1893, von einem anderen Standpunkte ausgehend, in mancher Beziehung zu ähnlichen Schlüssen gelangte. — Kritiken: 1. Heft. Pellissier, Georges: *Études de littérature contemporaine.* Angezeigt von Dr. Emil Stern. (Günstig.) — Muret-Sanders: *Encyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache.* (A. Bechtel: Sehr empfohlen.) — Social England: *edited by H. D. Traill.* (R. Vogt: Sehr empfohlen.) — Edwards, E. R.: *Wilh. Victor und Franz Dörr:* Englisches Lesebuch, Unterstufe. — 2. Heft. *Chateaubriaud. Extraits par* F. Brunetière. Paris. (W. A. Hammer: Vorzüglich getroffene Auswahl.) — 3. Heft. — Meyer-Lübke: *Einführung in das Studium der romanischen Sprachwissenschaft.* (Sobak: Wertvoll, aber für Unerfahrene ungeeignet.) — Oberländer, Reiniger, Werner: *Lehrbuch der französischen Sprache, III. Teil.* (Schmid: Für Mähren empfohlen.) — *Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften* von Bahlsen und Hengesbach. 41, 42. 43. Bändchen. (A. Bechtel: Verwendbar.) — Gesenius-Regel: *Englische Sprachlehre,* und Gesenius-Regel: *Lesestücke und Uebungen.* (W. Swoboda: Beste Lehrbücher.) — *Gerhards französische Schulaufgaben,* No. 5. Henry Gréville: *Perdue.* (Empfohlen für Mädchenschulen.) — 4. Heft. — Duschinsky, W.: *Uebungsbuch zur französischen Syntax. Oberstufe.* (zugleich III. Teil des Lehrbuches der französischen Sprache von Weitzenböck.) (Rob. Vogt: Wärmstens empfohlen.) — Walter, M.: *Englisch nach dem Frankfurter Reformplan.* (Robert Vogt: sehr gelobt.) — Buchetmann, E.: *Jean de Rotrous Antigone und ihre Quellen.* (Jos. Frank: Die Arbeit verdient uneingeschränktes Lob.) — Englert: *Anthologie des poètes français modernes.* Blütenlese französischer Lyrik des 19. Jahrhunderts. (Rezensent hofft freundliche Aufnahme beim Publikum.) — Neumann, A.: *Führer durch die Städte Nancy, Lille, Caen, Tours, Montpellier, Grenoble, Besançon für Studierende und Lehrer.* (Gute Dienste für den praktischen Gebrauch der Sprache.) — *Le français comparé à l'allemand* par rapport à la brièveté de l'expression. Von Prof. J. Gragger. Programmarbeit der Landesoberrealschule in Graz. (Dr. Jul. Sobak: Ungünstig.) — *Fletchers Sea-Voyage and Shakespeares Tempest.* Von Dr. Nikolaus Krassnig. Programmarbeit der k. k. Staatsoberrealschule in Marburg. (Ad. Reiniger: Kurze Inhaltsangabe ohne Urteil.)

Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, 53. Jahrg., 2. Heft. — *Lehrbuch der französischen Sprache von* Boerner, mitbearbeitet von Friedr. Schmitz. (Würzner: Praktisch und verwendbar.) — Georg Weitzenböck: *Lehrbuch der französischen Sprache,* I. Teil. (Jos. Kail: Beliebtes Lehrbuch.) — 3. Heft. — Muret-Sanders: *Encyclopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache,* Teil I. Englisch-Deutsch. Teil II. Deutsch-Englisch. (Karl Luick: Sehr empfohlen.) Dasselbe Schulausgabe. (Empfohlen.) — *Histoire de la littérature fran-*

çaise par Lacomblé und *Complément de l'Histoire de la lit. fr.* (Wawra: Anerkennenswerte Leistung.) A. Winkler.

Die Mädchenschule, her. v. Hessel, 14. Jahrg. 5. Heft, 1902. *Vorschlag eines Lehrplans für die fremdsprachliche Lektüre an Lehrerinnen-Seminarien gemäss den Prüfungsbestimmungen vom Februar 1901* von Oberlehrer Dr. N. Friedland-Bromberg. Verlangt wird Hervorhebung der modernen Prosa (Erzählungslitteratur, Lustspiele. Brief, Memoiren). Grössere Berücksichtigung des für den späteren Lehrberuf an Mädchenschulen erforderlichen Materials (Jugendschriften, Werke über das Kind, die Frau und von weiblichen Autoren), Heranziehung der pädagogischen Litteratur in beschränktem Masse, Beschränkung der Klassiker resp. der poetischen Lektüre und Betonung derjenigen Dichtwerke, die neben einer hervorragenden Bedeutung in der entsprechenden, fremdländischen Litteratur auch eine solche für die deutsche Schriftkunde haben.

Der Unterricht. 2. Jahrg., 1, 2, 3. *Lebendige Grammatik*, Schulmethode für die lebenden Sprachen v. Prof. E. Häusser, Mannheim (S. o. S. 224 f.). — 2. Jhrg., 5. *Die Pflege des Nationalbewusstseins und der neusprachliche Unterricht* v. Dr. Block, Lübeck. Die patriotischen Dichtungen der Franzosen und Engländer dürfen nach Ansicht des Verf. im neusprachlichen Unterricht nicht unberücksichtigt bleiben, sie müssen den Sprach- und vor allem den Geschichtsunterricht beleben; es empfehle sich aber, derartige Dichtungen erst dann vorzunehmen, wenn die Schüler eben durch den Geschichtsunterricht die zu einer Würdigung des Patriotismus politischer Gegner erforderliche Urteilsfähigkeit erlangt haben

Cl. Schweiger.

Pädagogisches Archiv, her. v. E. Dahn, 44. Jahrg., Heft 6. Dr. Hans Borbein, *Die künftige Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts an den höheren Knabenschulen Preussens, mit besonderer Berücksichtigung der Reformideen.* Dr. Herm. Frerichs, *Gymnasium oder Realgymnasium.* Dr. Ed. Engel, *Die Phrase von der formalen Bildung.* Heft 7 u. 8. H. Schoen, *Die neuen Universitäten in Frankreich, ihre Entwickelung, ihre gegenwärtige Lage und ihre Zukunft,* eine unparteiische und vielseitig interessierende Darstellung des amtlichen und wissenschaftlichen Betriebes der französischen Hochschulen.

Zeitschrift für französische Sprache und Litteratur, her. v. Behrens, Bd. XXIV, Heft 3 und 4. J. Ulrich, *Die Sprichwörtersammlung Jehan Mielot's* (p. 191—199), enthält einen Abdruck der von Leroux de Lincy zu seinem bekannten Buche *Le livre des Proverbes français*, benutzten Sprichwörtersammlung, die 351 Stücke umfasst, von denen nur etwa ein Fünftel von Leroux de Lincy aufgenommen worden war. — Heinr. Schneegans, *Der Münchener „Rabelais" aus dem Jahre 1549*

Digitized by Google

(p. 262—274), eine eingehende Prüfung des apokryphen Rabelais von 1549, der Ende des Jahres 1900 in München entdeckt, u. a. im *Archiv f. d. St. d. neuer. Spr.* CVII, 1901, Heft 1 u. 2, für echt erklärt wurde. Verf. gelangt zu dem Ergebnis, dass das merkwürdige Büchlein, das immerhin ein recht wertvolles Denkmal der sturmbewegten Revolutionszeit sei, nimmermehr Rabelais zum Autor haben könne, da der Ton des ganzen Werkes, die darin ausgesprochenen Ansichten, der Stil, der Mangel jeglichen Humors zu dem Wesen des Pfarrers von Meudon ganz und gar nicht passen. — Albert Mennung. *Der Sonettenstreit und seine Quellen, eine litterarische Episode aus den Tagen des Preziösentums* (p. 275—351). Die Arbeit beruht auf einem Quellenmaterial und einem Litteraturapparat, die an Gründlichkeit und Umfang schwerlich zu überbieten sein dürften; sie enthält die Entwickelung des ganzen Streites, der von dem Uraniasonett Voitures und dem Hiobsonett Benserades ausging, „aus freundschaftlichen Interessen entsponnen, durch lebhafte ästhetisch-litterarische Empfindungen und Anschauungen der Zeit genährt, von Neid, Missgunst und Parteigeist verschärft, sich allmählich mit dem Geist der politischen Fronde beseelt, um zuletzt in ihr aufzugehen". Ein Anhang enthält sämmtliche Sonette der Uranischen, Hiobisten, Tobisten etc., Bertauts Miniaturkomödie *Le Jugement de Job et d'Uranie* und eine Bibliographie.

Zeitschrift für romanische Philologie, her. v. Gröber, XXVI. Bd., 3. Heft. Ludwig Sütterlin, *Zur Kenntnis der heutigen pikardisch-französischen Mundart* (p. 274—300), der erste Teil einer übersichtlichen systematischen Beschreibung der Mundart von sieben Dörfern in den Departements Somme und Oise. Wie alle Arbeiten auf dem Gebiete der modernen Dialektforschung beweist auch diese, selbst denen, die diese Specialität der neueren Philologie nicht näher angeht, dass Aufgaben, die mit dem praktischen alltäglichen Leben, und mit den realen Verhältnissen aufs Engste zusammenhängen, auch nur mit den durch wissenschaftliche Schulung gebotenen Mitteln gelöst werden können.

The American Journal of Philology, ed. by B. L. Gildersleeve, Vol. XXIV, I. p. 87—93, ausführliche, zustimmende Recension von James W. Tupper zu Frederik S. Boas, The works of Thomas Kyd, Ed. from the Original Texts with Introduction, and Facsimiles. (Oxford, Clarendon Press, New York, H. Frowde 1901).

G. Th.

Moderne Wörterbücher

SACHS-VILLATTE

Encyklopädisches Wörterbuch

der französischen und deutschen Sprache.

Hand- und Schul-Ausgabe.

1900 ganz neu bearbeitet. 125.—144. Tausend.

Teil I (französisch-deutsch) 856 S., geb. M. 8.—. — Teil II (deutsch-französisch) 1160 S., geb. M. 8.—. — Beide Teile in einem Bande geb. M. 15.—.

Luxus-Ausgabe: 2 hochelegante Halbfranzbände à M. 15.—.

MURET-SANDERS

Encyklopädisches Wörterbuch

der englischen und deutschen Sprache.

Hand- und Schul-Ausgabe.

1901 revid. Stereotyp-Auflage. 19.—32. Tausend.

Teil I (englisch-deutsch) 846 S., geb. M. 8.—. — Teil II (deutsch-englisch) 889 S., geb. M. 8.—. — Beide Teile in einem Bande geb. M. 15.—.

Sachs-Villatte und Muret-Sanders

sind unter allen ähnlichen Werken die neuesten, reichhaltigsten und vollständigsten. Sie sind die einzigen Wörterbücher der französischen und deutschen bezw. englischen und deutschen Sprache, welche bei jedem Worte angeben: 1. Aussprache, 2. Gross- u. Kleinschreibung, 3. Konjugation u. Deklination, 4. Stellung der Adjektive, 5. Etymologie.

Herr Dr. **A. Kissner**, Prof. an der Universität Königsberg: „Der neue Sachs-Villatte ist in der Tat geeignet, dem Freunde der französischen Sprache ein Führer für die Lebenszeit zu sein, und behauptet mehr als je seinen Platz als Wörterbuch par excellence. Wenn ich als Leiter des romanisch-englischen Seminars (in dessen Bibliothek der „Kleine Sachs-Villatte" neben der grossen Ausgabe einen Ehrenplatz einnimmt) und als Mitglied der Kgl. wissenschaftlichen Prüfungskommission bisher vielfach Veranlassung nahm, das treffliche Werk zu empfehlen, so werde ich nunmehr mit besonderer Freude Gelegenheit ergreifen, der neuen, abermals vervollkommneten Ausgabe zu ihrem Rechte zu verhelfen."

Prof. Dr. **Max Förster**, Direktor des romanisch-englischen Seminars, **Würzburg**, 13. Mai 1900:

„. . . . Ich zweifle nicht daran, dass dieses treffliche Werk jährlich vielen Studenten ein Freund fürs Leben werden wird, und werde selbst es an Hinweisen darauf bei Studenten und hiesigen Lehrern nicht fehlen lassen."

Oberlehrer Dr. **Leop. Bahlsen aus Berlin**, z. Z. **Vulpera**, 4. Juli 1900:

„. . . . Auf die Frage meiner Schüler: Welches Lexikon empfehlen Sie uns für den englischen Unterricht als bestes? werde ich nun nicht länger wegen der Antwort zweifelhaft sein. Ich möchte keines lieber in der Hand meiner Schüler sehen als Muret-Sanders."

Ausführliche Prospekte nebst Probeseiten bitten zu verlangen.

„Sachs-Villatte ist die **KRONE** aller in Deutschland erschienenen Wörterbücher." (Wendt, Encyklopädie, p. 179)

Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung

(Prof. G. Langenscheidt)

Berlin SW. 46, Hallesche Strasse 17

„Muret-Sanders ist der höchste **TRIUMPH** der modernen Lexikographie." (Allgem. Literaturblatt, Wien, No. 16, 1900.)

Inhalt.

Koschwitz, Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. II. 117
Winkler, Die direkte Sprachunterrichtsmethode auf der Mittelschule 142
Lescœur, La Division et l'Organisation du territoire français. Première partie 150

Mitteilungen.

Spohn, Unterschiede in den Forderungen der neuen preussischen Lehrpläne für das Französische am Gymnasium und an den Realanstalten im Vergleich zu denen vom Jahre 1892 . . . 161
Koschwitz, X. Deutscher Neuphilologentag (Breslau) 196
Weyrauch, X. Deutscher Neuphilologentag (Breslau) 206
Koschwitz, Französische Auszeichnungen für deutsche Neuphilologen 216

Literaturberichte und Anzeigen.

Brun, Le Mouvement intellectuel en France durant l'année 1902 . 218
Wohlfeil, E. Blasius, Lebendige Grammatik, Schulmethode für die lebenden Sprachen 234
Delmer, Arthur W. Jose, The Growth of the Empire. Elisabeth Lee, Britain over the Sea 280
Graz, Rudyard Kipling, Kim 280
Jantzen, Richard Ackermann, Lord Byron 238
Castellain, Edna Lyall, In spite of all 238

Zeitschriftenschau.

Monatsschrift für höhere Schulen 247
Revue de l'enseignement des langues vivantes 248
The Journal of Education 250
The Modern Language Quarterly 250
The Athenæum 250
The Academy and Literature 250
Zeitschrift für Realschulwesen 250
Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 251
Die Mädchenschule 252
Der Unterricht 252
Pädagogisches Archiv 252
Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 252
Zeitschrift für romanische Philologie 254
The American Journal of Philology 254

Dieses Heft enthält Beilagen der Verlagsbuchhandlungen von Emil Roth in Giessen und Julius Springer in Berlin.

Für die Anzeigen verantwortlich die Weidmannsche Buchhandlung in Berlin.
Druck der Zeitschrift: Hermannsche Buchdruckerei, Königsberg i. Pr., des Umschlags: Albert Damcke, Berlin-Steglitz.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht

Herausgegeben
von
E. Lohmann
und
R. Mahrenholtz

Note: Pursuant to the rules of the Commission, the maximum number of options that may be exercised under the Plan is currently limited to 5% of the outstanding shares of the Company.

Equity Incentive Award Guidelines

The following guidelines will be used in determining the number of options awarded to eligible participants in the Plan.

Eligible Participants	Number of Options Guidelines
Executive Officers	Between 0 and 100,000 options per year
Senior Vice Presidents	Between 0 and 50,000 options per year
Other Employees	Between 0 and 10,000 options per year

In addition, the Board may grant options to new employees hired during the year, subject to the same guidelines.

Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität.

III. Alte und neue Methode.

Die bei der Erlernung einer Fremdsprache möglichen Methoden sind ebenso zahlreich, wie die Verhältnisse, unter denen diese Erlernung stattfindet, und die besondern Ziele, die mit ihr verbunden sind. Anders muss das Lehrverfahren gestaltet sein, wenn es sich darum handelt, einem unmündigen Kinde möglichst spielend die Beherrschung einer zweiten Sprache in einem seinem Gesichtskreise entsprechenden Umfange zuzuführen, anders bei einem den Kinderschuhen Entwachsenen, und zwar wieder anders, je nachdem derselbe bereits über formale sprachliche Bildung verfügt oder sie erst mit der zu lernenden Fremdsprache erwerben will. Es ist ferner etwas wesentlich Verschiedenes, ob etwa ein Philologe eine Fremdsprache studiert, um zu wissenschaftlichen Zwecken die Besonderheiten ihres Baues kennen zu lernen, oder ob jemand nur daran liegt, für einen flüchtigen Aufenthalt im Ausland die nötigste Praxis im mündlichen Sprachgebrauch schnell zu erwerben, oder ob jemand vor allem die fremde Schriftsprache erlernen will, um in ihre Litteratur eindringen zu können. Die Sachlage und folgerichtig damit die zu verwendende Methode ändert sich wiederum, wenn jemand durch die Verhältnisse gezwungen ist, zum Selbstunterricht seine Zuflucht zu nehmen, oder wenn er über einen mehr oder minder erfahrenen Lehrer verfügt, oder wenn er seine Sprachstudien im Inlande oder im Auslande vornimmt. Schliesslich muss die Methode fast mit jedem Individuum nach dessen gesamter Bildungsstufe und seinen besonderen Anlagen wechseln, und ihrer Aufgabe gewachsene Lehrer stellen schon längst im Einzelunterricht dieser Manichfaltigkeit der Bedingungen eine ebensolche Manichfaltigkeit der Unterrichtsmethode gegenüber.

Digitized by Google

Eine allen Lagen gerechte Normal- oder Universalmethode für den fremdsprachlichen Unterricht giebt es demnach nicht, und es liegt auf der Hand, dass auch der fremdsprachliche Schulunterricht seine eigene Methode haben muss, und dass nach den besondern Zielen der einzelnen Schulgattungen, ja mit den Jahrgängen der Schülerschaft und mit der Schülerzahl, das Lehrverfahren innerhalb gewisser Grenzen wechseln kann und muss. Ebenso selbstverständlich muss bei all diesen Schulgattungen der Unterrichtsbetrieb ein verschiedener sein, je nachdem man, den veränderlichen Zeitströmungen folgend, für den fremdsprachlichen Unterricht als Hauptzweck die Sprechfertigkeit — die *possession effective* — hinstellt oder die Verstand und Geist bildende Einsicht in den fremden Sprachbau, in die Mittel, über die die Fremdsprache zum Gedankenaustausch verfügt, um damit die für jedes humanistische Studium wertvolle sog. formale Bildung zu erwerben, oder wenn man beide Ziele, das praktische und das erzieherische, verbinden will.

Den Wünschen des deutschen Staatsoberhauptes, denen der zahlreichen Vertreter des Utilitätsprincipes im deutschen Volke, den mehr vermeintlichen als wirklichen Bedürfnissen der modernen Verkehrsverhältnisse entspricht das Ziel einer möglichst weitgehenden Sprachpraxis auch für den Schulunterricht. Und da man dieses Ziel mit der früher im Mittelschulunterricht zumeist angewendeten grammatistischen (oder konstruktiven, synthetischen, deductiven, exakten) Methode und deren Spielarten nicht erreichte und — irrtümlich — nicht erreichbar glaubte, so liehen alle Freunde des Utilitarismus und schliesslich selbst die Behörden, denen die Aufrechterhaltung des erzieherischen Zwecks des Unterrichts oblag, den Männern ihr Ohr, die für den Schulunterricht mit wesentlich praktischen Zielen eine neue Methode gefunden zu haben glaubten: die vielnamige, natürliche, induktive, direkte etc. (s. o. S. 83) oder radikale Reformmethode.

Der eigentliche Vater dieser für neu gehaltenen und auch als erzieherisch wertvoll ausgegebenen Methode war Perthes, der mit seiner bekannten Schrift *Zur Reform des lateinischen Unterrichts*, Berlin 1873, dem gesamten spätern Reformertum die leitenden Gedanken lieferte. Bei ihm finden wir bereits die später von Vietor u. a. unaufhörlich wiederholte gedankenlose Verurteilung des ehemaligen grammatistischen Unterrichts, der nach ihm fast ausschliesslich das mechanische Gedächtnis in An-

spruch nahm, in einem ewigen Aufgeben von unverstandenem Memorierstoff und dessen Abhören und Abfragen bestand, bei dem eine endlose Schreib- und Abschreibarbeit vorherrschte, die Lektüre zumeist zum grammatischen Uebungstoff herabgewürdigt wurde u. dgl. m. Und von ihm wurde ausführlich der Gedanke entwickelt, man müsse im fremdsprachlichen Schulunterricht die Erlernung der Muttersprache durch das Kind zum Vorbilde nehmen. Auch im Knabenalter trete das Reflexionsvermögen noch zurück, würden durch Auge und Ohr Stoffe aufgenommen und geistig nach Analogie verarbeitet, sei Nachahmen und Nachbilden das vorzüglichste Thätigkeitsmotiv. Es müsse daher auch in dieser Zeit noch die Anschauung der Erlernung vorangehen und unbewusste Gewöhnung und Aneignung die bewusste Erlernung begleiten und ihr voranschreiten. Darum müsse im Schulunterricht, um die Sprachgesetze zu erlernen, so lange stets wiederkehrende, das Gesetz bestätigende Einzelfälle vorgeführt werden, bis sich aus deren Fülle ein instinktives Gefühl für das zu Grunde liegende Grammatische entwickelt. Das Abstrakte müsse aus der Fülle des Konkreten gewissermassen von selbst entstehen, der Schüler sich seine Grammatik von selber machen, indem er aus der Menge des Konkreten bestimmte Gesetze abstrahiert, wozu dann später noch besondere Anleitung zu treten habe. Nicht von der einzelnen Vokabel, sondern vom Satze sei auszugehen. Niemals dürfe der Inhalt des Gelesenen in den Hintergrund treten. Und weil das Interesse am Inhalt das Festhalten von Vokabeln und Formen erleichtere, sei möglichst bald zur Lektüre zusammenhängender Stücke zu schreiten.

Wir wissen heute, dass das von Perthes aufgeführte Gebäude ein Kartenhaus war, und dass seine Annahme, der erwachsene Knabe könne im Schul- und Massenunterricht eine Fremdsprache auf dieselbe Weise erlernen, wie das jüngere Kind seine Muttersprache, ein Fundamentalirrtum war. Das Kind erzeugt, inneren Bewegungstrieben folgend, seine ersten unbestimmten Laute und schreitet nach endlosen Lautbildungsversuchen langsam zur mehr und mehr vollkommnen Nachbildung der ständig gehörten artikulierten Laute, Silben und Worte voran, allmählich mit den Worten und Sätzen Begriffe und Denkformen erwerbend. Im Alter von sieben Jahren, nach der Periode der Stammler und Stotterer, ist im Durchschnitt die heimische Aussprache der Umgebung erlernt und zur Gewohnheit geworden,

wobei übrigens nicht die Sprache des Hauses, sondern die des Durchschnittes der im ständigen Verkehr stehenden Schulkinder massgebend wird. Eine gewisse Biegsamkeit und Anpassungsfähigkeit der Sprachorgane bleibt etwa noch bis in das 16. Jahr; von da an können neue Laute nur noch mit künstlicher Hilfe und durch mühsame bewusste Uebungen angeeignet werden, und selbst Verfassern phonetischer Lehrbücher gelingt es später meist nicht mehr, die von ihnen gelehrten oder beobachteten, aber ihnen sonst ungeläufigen Lautartikulationen tadellos oder gar mit Gewandtheit hervorzubringen. Die Bildung von Begriffen verbindet sich beim Kinde mit den gelernten und nachgebildeten Worten und Sätzen in der von Perthes richtig geschilderten, unbewussten Weise, ebenso die Beherrschung des Formensystems und die Fähigkeit der Beherrschung der Satzformen, d. i. der Formen des Gedankenausdruckes. Das Kind lernt mit der erworbenen Muttersprache und in ihr denken; Lautsymbole und Begriffe, Satzformen und Gedankenkategorien verknüpfen sich bei ihm unlösbar, prägen sich fest und dauerhaft dem geistigen Centralorgan ein. Mit dem Leseunterricht tritt zu den Lautsymbolen das Schriftsymbol, das eine ähnliche, aber nicht ganz so enge Verbindung mit den Begriffen eingeht, und mit der erworbenen Lesefertigkeit schreitet die unbewusste weitere Sprachaneignung nunmehr durch das Auge weiter voran. Jeder Tag, jede Stunde, die das Kind in wachem Zustande in menschlicher Gemeinschaft (oder auch allein mit Selbstgespräch) verbringt, ist ihm Unterrichtszeit, und jedes menschliche Wesen, das mit ihm in Berührung kommt und mit ihm oder in seiner Gegenwart spricht, ist ihm Lehrmeister. Und unausgesetzt lernt das Kind unter dem Drucke der Notwendigkeit, des Zwanges, zu verstehen und sich verständlich zu machen, oder unter dem Antriebe eines frischen, unabgeschwächten Lerntriebes, der erst erschlafft oder nachlässt genau in der Zeit, wo der fremdsprachliche Schulunterricht einzusetzen pflegt.

Anders liegen dann die Dinge bei diesem neuen Unterricht. Zu den zur festen Gewohnheit gewordenen Artikulationen treten nunmehr neue, oft aber nur wenig verschiedene, deren Verschiedenheit dem minder aufmerksamen oder verwöhnten Gehör allzu leicht entgeht. Zu den bekannten Wortsymbolen, Wort- und Satzformen müssen neue hierzu erworben, mit ihnen associiert oder contrastiert und allmählich zu gewohn-

heitsmässiger Verwendung gebracht werden, ohne dass mit den neuen Ausdrucksformen eine neue sachliche oder gedankliche Erkenntnis verbunden zu sein braucht. Der innere Zwang der Notwendigkeit muss durch das Pflichtgefühl und äusseren Zwang ersetzt, der Lerntrieb von aussen angeregt werden. Und an die Stelle des unausgesetzten Lehrens durch die Umgebung treten die wenigen Lehrstunden des Unterrichts und der dafür erforderten Vorbereitung; die Fortsetzung aber des Gebrauches der eignen Sprache und des Denkens in ihr stellt sich dem Erlernen der Fremdsprache hindernd entgegen. Nicht in einem Punkte sind die Bedingungen beim Erwerb der Fremdsprache im Schulunterrichte dieselben wie beim Erwerb der Muttersprache.

Die Verschiedenheit der gegebenen Bedingungen ist Perthes und besonders seinen Nachfolgern nicht ganz entgangen. F. Franke, der zweite Haupttheoretiker der Reform, in seiner Schrift *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und Physiologie der Sprache* (Heilbronn 1884), hält zwar an der Perthesschen natürlichen Methode für den fremdsprachlichen Unterricht fest, betont aber ausdrücklich, dass der veränderten Sachlage durch „Kraft“ und „Intensität“ des Unterrichtes Rechnung getragen werden müsse; auch will er (wie die spätern radikalen Reformer) zur Erleichterung des Unterrichts nur das engere Gebiet der gesprochenen Sprache beherrscht haben und schaltet er die bewusste Aneignung der Fremdsprache, die Reflexion über sie, die Analyse ihres Formenbaus und ihrer Satzformen, ihrer rhetorischen Mittel, kurz alles, was zu formaler, zu allgemeiner sprachlicher Belehrung führt, ziemlich aus, und will er nur nachträglich die unbewusst erworbenen Schemata und Regeln der Fremdsprache bewusst korrigiert und systematisch ergänzt haben. Aber er bleibt den unmöglichen Beweis schuldig, dass die Ersatz bietende „Kraft“ und „Intensität“ der verlangten „natürlichen“ Aneignung der Fremdsprache sich im normalen Schulunterricht erreichen lasse, er übersieht, dass die gebildete Umgangssprache sich von der Schriftsprache nur unwesentlich unterscheidet, dass für die Mehrzahl der Schüler das Verständnis der Schriftsprache der wichtigere Teil der Sprachlernung ist, und verkennt — mit Perthes, — dass die Wiederholung des von ihm selbst geschilderten Prozesses der Erlernung der Muttersprache nicht möglich ist, weil man nicht ein zweites Mal mit dem Mittel der Erlernung einer neuen

Sprache denken lernen kann, wie dies mit dem Mittel der Erlernung der Muttersprache geschieht. Die neu zu erlernende Sprache lässt wohl neue Wortsymbole, neue Ausdrucksformen appercipieren; aber es ist eine Wahnvorstellung anzunehmen, dass bei Erlernung der Fremdsprache sich der geistige Vorgang noch einmal wiederhole, der im Kindesalter durchgemacht ist. Alles, was die Fremdsprache zuführt, wird — bewusst oder unbewusst — mit den Formen der Muttersprache und mit dem in der Muttersprache Erlernten verglichen und ihm zugesellt; ein neu erworbenes oder zu erwerbendes direktes Denken in der Fremdsprache giebt es nicht.

Es ist auffällig, dass man sich über dieses wahre Verhältnis, das die Unmöglichkeit der sog. natürlichen Methode im Schulunterricht erweist, so oft und so lange täuschen konnte, und dass sich eine Schulbehörde nach der andern fand, die eine auf so mangelhafte Beobachtung aufgebaute Methode zuliess oder selbst vorschrieb. Mit dem Hinweis auf die menschliche Nachahmungssucht, den Herdentrieb u. s. w. lässt sich dies nicht allein erklären. Der Grund liegt vielmehr darin, dass der Irrtum, man könne in der fremden Sprache direkt denken, und mit dem Erlernen einer neuen Sprache noch einmal anders denken lernen, allgemein verbreitet ist (selbst Mommsen spricht gelegentlich von Denken in zwei Sprachen), und dass mancherlei Umstände den allgemein verbreiteten Irrtum als solchen verschleierten (s. o. S. 203). Dahin gehört u. a., dass die wenigen Bevorzugten, die wirklich eine Fremdsprache mit grosser Gewandtheit beherrschen, nur selten von der Art ihrer Sprechfertigkeit, die sie unbewusst handhaben, sich Rechenschaft ablegen. Dahin gehören weiter die Erfolge der sog. Kellnermethode und ihrer künstlichen Nachbildung, der (einem französischen Kellner abgelernten) Berlitz-Methode. Der Kellner oder Hausdiener, der sich ins Ausland begiebt, um dort in ausschliesslich ausländischer Umgebung sich den Besitz der Fremdsprache anzueignen, befindet sich anscheinend genau in derselben Lage wie das Kind, das seine Muttersprache erlernt: er muss rein imitativ neue Laute erlernen, sich unbewusst (da ihm eine bewusste formale Bildung fehlt) im Formenbau der Fremdsprache zurechtfinden und deren Ausdrucksformen (Syntax) sich aneignen; er ist in derselben Notwendigkeit aufzumerken, um zu verstehen und sich verständlich zu machen, und auch in Bezug auf die Zahl seiner Lehrer und das Ununterbrochensein

Digitized by Google

seines Lernens unterscheidet sich seine Lage nicht wesentlich von der des Kindes. Aber dennoch ist seine Art der Sprach-erlernung eine verschiedene. Er lernt mit der neuen Sprache meist nicht auch neue Vorstellungen und Begriffe, sondern nur neue Namen; er lernt den fremden Formenbau in unwilkürlichem unausgesetzten Vergleich mit dem der eignen Sprache; er wendet unbewusst die Syntax und die Phraseologie der Muttersprache auf die der Fremdsprache an und lernt erst durch häufiges Verbessertwerden und Hören, weil er sonst unverstanden bleibt, die neuen abweichenden Ausdrucksformen (syntaktischen Gesetze) hinzu. Mit andern Worten, er lernt ein neues Vocabular und von der fremden Grammatik alles das, was in ihr von der der Muttersprache abweicht, also eine Art Schulgrammatik der Sprechsprache, über die er aber ebensowenig bewusst reflectiert, wie über die Grammatik der Sprache seines Landes.

Die Berlitz-Methode unterscheidet sich von dieser Methode nur dadurch, dass sie im Inlande künstlich eine Art ausländischer Umgebung konstruiert, und dass sie sich fast ausschliesslich an erwachsene Schüler wendet, die bereits eine (bewusste) formale sprachliche Bildung besitzen, und die darum auch mit Bewusstsein die fremden Sprachmittel fortwährend mit den heimischen und sonst gelernten vergleichen, wenn auch die Lehrstunde selbst dies unterlässt. Es wird hier nur dem Schüler die Arbeit überlassen, die auf der Schule und bei der Grammatistenmethode der Lehrer übernimmt, und dadurch ein abgekürztes Verfahren erreicht, das aber nur bei der besondern Beschaffenheit der Berlitzschüler erfolgreich angewendet werden kann.

Die Kellnermethode sowohl als die Berlitzmethode führt immer nur zu bescheidenstem Wissen. Sie gewährt (abgesehen davon, dass der Kellner mit seiner Oralmethode keine Orthographie lernt) keine Sicherheit in der Beherrschung der fremden Formen und Syntax, und mit dem Aufhören der Sprechpraxis verfliegt mit dem fremden Wortschatz auch das, was unbewusst von dem fremden Formen- und Satzbau angeeignet war, bleibt nichts zurück, als der Vorteil, eine Zeit lang einmal gewusst zu haben, seine Gedanken auch in fremde Weise einzukleiden, womit eine gewisse Gewandtheit des sprachlichen Ausdrucks auch in der eignen Sprache verbunden zu sein pflegt.

Nach dem Voranstehenden ist klar, dass die von den radikalen Reformern für den Schulunterricht geforderte und in

ihm gehandhabte Methode nicht nach dem Muster der Methode gestaltet ist, nach der das Kind seine Muttersprache erlernt, sondern nach dem Muster der eben geschilderten Kellner- oder Berlitz-Methode. Aber auch dieses unbewusst befolgte Modell ist für die Schule ungeeignet, selbst dann ungeeignet, wenn man mit dem (inzwischen wieder in die Versenkung verschwundenen) französischen Kultusminister Leygues dem fremdsprachlichen Unterricht nur praktische Ziele setzt, von der Erwerbung aller formaler Bildung auch auf Schulen Abstand nimmt, die keine alten (toten) Sprachen lehren. Denn es fehlt immer noch der feste Wille zum Lernen, der Zwang zum Verstehen und Gebrauchen der Fremdsprache, die ständige Sprechgelegenheit und der ausländische Lehrer. Gegenüber der Berlitzschule fehlt der zielbewusste Wille, der ausländische Lehrer und die Häufigkeit der Stunden, ausserdem der Vorbesitz einer bekannten allgemein sprachlichen Bildung, die die Schule erst vermitteln soll. Der Schule, so lange sie eine Bildungstätte und nicht eine Abrichtungsanstalt sein soll, darf ferner auch das praktische Ziel nicht genügen, das für den Kellner oder den Berlitzschüler ausreicht; sie muss auch die Orthographie und die Litteratursprache umfassen; und sie kann unmöglich den Besitz der Fremdsprache im Zustande eines dämmernden Bewusstseins lassen, der dem Kellner ohne formale Bildung allein erreichbar ist.

Vergebens haben sich darum auch die besten Reformlehrer abgemüht, die dem Schulunterricht bei ihrer Methode anhaftenden Nachteile auszugleichen, sich selber nach Kräften (sprachlich) verausländert, durch Zungenfertigkeit den Sprachunterricht belebt, durch Bild, Singen und Schauspielern das erlahmende oder erlahmte Interesse erhöht u. dgl.; sie sind trotz allem keine ausländischen Vorbilder geworden, haben den Mangel an verfügbarer Stundenzahl nicht überwunden, den fehlenden freiwillig aufgesuchten Lernzwang nicht ersetzen, die Hemmnisse des Gebrauches der Muttersprache im ganzen übrigen Unterricht und im Hause nicht beseitigen können. All ihr Mühen hat nur dahin geführt, zweifellos zu zeigen, dass auch die Kellner- oder Berlitzmethode im Schulunterricht selbst mit rein praktischen Zielen erfolgreich nicht verwendbar ist. Auch ihr Nachbessern mit systematischer Einübung von Formenbau und Syntax hat die bestehenden Nachteile nicht ausgeglichen; ihr Werk blieb Flickarbeit. Dem Schüler, dem man vorher bei-

gebracht, dass man Fremdsprachen ohne Grammatik lernen könne, und der auch thatsächlich ohne sie einige praktische Sprachkenntnisse erworben hat, erscheint es überflüssig, sich nachträglich mit dem verächtlich gemachten Regelkram zu befassen. Und es verstösst gegen alle pädagogische Kunst und Erfahrung, dem praktischen Lernen die theoretische Anweisung nach dessen Abschluss folgen zu lassen, als letztes Stadium, also gewissermassen als Endziel des Sprachunterrichts nicht die praktische Sprachkenntnis, sondern die bewusste Erkenntnis des fremden Sprachbaues hinzustellen. Läuft aber die „Reformmethode" bei sog. Gemässigten darauf hinaus, in systematischer Aufeinanderfolge immer erst eine Anzahl Beispiele einer von der Muttersprache abweichenden Erscheinung zu geben und daraus das unterscheidende Sprachmoment abzuleiten und zu definieren, so war aller Lärm umsonst; denn dann ist diese „neue" Methode nichts weiter als eine längst gehandhabte Form der alten Grammatistenmethode, und die Behauptung, damit die Fremdsprache nach der Kinder- oder Kellnermethode beizubringen, nichts weiter als eitel Spiegelfechterei oder „Humbug" (s. o. S. 143.)

Die theoretische Erwägung führt demnach ebenso wie die praktische Erfahrung zu dem Ergebnis, dass die radikale Reformmethode, die ihre Lehrform der Natur abgelauscht zu haben glaubte, in der Schule nicht brauchbar ist.

Nicht viel wertvoller als diese in ihren Grundlagen verfehlte, psychologisch unreife Reformmethode wäre allerdings im Schulunterricht die Grammatistenmethode, wie sie von den Begründern und Theoretikern der sog. Reform geschildert zu werden pflegt, und wie sie in vorromanistischen Zeiten wohl da und dort auch wirklich gehandhabt wurde. Danach wäre von den Grammatisten die fremde Aussprache rein mechanisch, nur durch Vor- und Nachsprechen, eingeübt worden, ohne Versuch, über die Eigentümlichkeiten des fremden Lautsystems aufzuklären. Die Grammatisten hätten also hier eine wirkliche Naturmethode befolgt. Der fremde Formenbau wäre dann rein mechanisch eingepaukt worden. Alle weitere Grammatik habe man in der Weise beigebracht, dass immer eine unerklärte Regel auswendig gelernt werden musste, und dann durch praktische Anwendung an unzusammenhängenden, einfältigen Sätzen mit Hilfe von Herüber- und Hinübersetzen eingeübt wurde. Wäre die eine Regel absolviert gewesen, so wäre das Verfahren

mit einer andern wiederholt worden; gelegentlich seien dann auch wohl Recapitulationen mehrerer gelernter Regeln in Uebungsstücken vorgenommen worden. So sei allmählich die gesamte Schulgrammatik durchgenommen worden. Die daneben schreitende Lektüre habe man zu dem gleichen Zweck verwendet, die 'Regeln' zu bestätigen, und sie schien nur dazu da zu sein, zu zeigen, dass es mit den gelernten und eingeübten Regeln seine Richtigkeit habe, etwa wie mancher mit seinem Bädeker nur darum zu reisen scheint, um sich zu überzeugen, dass die Angaben seines Reisehandbuchs richtig sind. Zu einem wirklichen geistigen Erfassen und dem Verstehen der Fremdsprache und ihrer Eigenheiten sei es auf diese Weise nicht gekommen; noch weniger zu einem praktischen Beherrschen, zur *possession effective.*

Diese Art des Sprachunterrichts mag selbst in den seltnen Fällen, wo sie wirklich genau in der geschilderten Weise ausgeführt wurde, immer noch etwas wertvoller gewesen sein als die nur auf unbewusste Aneignung abzielende Kellnerschulmethode, weil sie doch immerhin das Regelwerk der fremden und der eigenen Sprache bewusst und systematisch gegenüberstellte und einen etwas weniger flüchtigen Besitz gewährleistete. Aber für die allgemeine Hebung der geistigen Bildung war auch sie von geringem Werte, weil auch sie der Reflexion und der Verstandesbildung zu wenig Raum gewährte.

Die eben geschilderte Grammatistenmethode war aber nicht die, die in den sechsziger und siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts vor den Versuchen der radikalen Reformer mit ihrer Naturmethode von den als Neuphilologen ausgebildeten Lehrern angewendet wurde. Die Grammatistenmethode dieser Zeit nahm etwa folgenden Verlauf. Mit dem propädeutischen Unterrichte (im Anschluss an Plötzens Elementarbuch oder ähnliche Büchlein) war die Unterweisung in der fremden Aussprache verbunden. Selbstverständlich wurden dabei von den Lehrern, die etwas Phonetik getrieben hatten, die neu entgegentretenden Laute, allerdings ohne die noch nicht vorhandenen und durchaus entbehrlichen Lauttafeln und ohne den überflüssigen Versuch, ein ganzes phonetisches System zu geben, physiologisch erklärt, so weit dies das Verständnis junger Schulknaben verträgt, und auch sonst auf möglichst korrekte Lautbildung geachtet. Bei Einübung des Formenbaues wurde auf den des Latein Bezug ge-

Digitized by Google

nommen, aus der historischen Grammatik verwendet, was sich hier elementar verwenden lässt, die durchsichtigeren Bildungsweisen erklärt, und damit die notwendige praktische Einübung verbunden, je nach Geschmack, Talent und Erfahrung in verschiedener Weise. Ebenso wurde in der Syntax an das Lateinische (und Griechische) angeknüpft, auf das Gemeinsame hingewiesen, die Sprachgesetze oder Regeln nicht mechanisch eingepaukt, sondern so weit als möglich auch logisch oder psychologisch erläutert und zu verstandesmässiger Aufnahme gebracht. Daneben ging dann die Einübung der neu erworbenen Erkenntnisse mit Hülfe der hergebrachten Uebersetzungsübungen einher. Die Uebungssätze waren aber durchaus nicht immer oder meist inhaltlich ohne Bildungswerth. Gar mancher Erfahrungssatz, manche Sentenz und manche historischen Fakta wurden bei der Gelegenheit mit eingeprägt, und es war auf alle Fälle bildsamer, auf diesem Wege nebenher zu erfahren, dass Franz I. in der Schlacht bei Pavia alles ausser der Ehre verloren hat, als bei den Reformern, dass ein beliebiger Franz seinen Hut verloren hat. Natürlich wurden auch zusammenhängende Stücke übersetzt. Die Lektürestunde ging ihren eignen Weg; Grammatik wurde nur zum Einhelfen verwendet oder um einen ungewöhnlichen, in der Schulgrammatik nicht erwähnten Fall zu erläutern. Im Uebrigen galt geistiges Erfassen eines bildenden Lesestoffes und dessen gründliche, allseitige Erläuterung auch nach Seite der Realien als das Hauptziel. Auf den mündlichen Gebrauch der Sprache wurde dagegen allerdings noch immer kein Gewicht gelegt, wenn er namentlich bei Wiederholung des Gelesenen in zusammenhängender fremdsprachlicher Rede auch nicht gerade vermieden wurde.

Diese philologisch-grammatistische Methode war gegenüber dem Vorangegangenen zweifellos ein Fortschritt. Mit ihr wurde lateinkundigen Schülern sogar eine Vorstellung von sprachlicher Entwicklung erweckt und ihnen die Freude gewährt, zu sehen, dass ihre Lateinstunden ihnen auch im neusprachlichen Unterricht förderlich waren. Und der erworbene und verstandene grammatische fremde Besitz war ein dauernder, wie ihn die unbewusste Sprachaneignung nimmer gewähren kann. Aber die Vernachlässigung der mündlichen Sprachpraxis bei dieser fortgeschrittenen Grammatistenmethode blieb dennoch ein Mangel, weil man niemals gern darauf verzichten wird, eine neuere Sprache

Digitized by Google

auch zu dem Zwecke mündlicher Beherrschung zu betreiben, und weil die Fähigkeit, wenigstens noch in einer Fremdsprache seinen Gedanken Ausdruck zu geben, wie schon erwähnt, eine grössere Biegsamkeit und Gewandtheit des Gedankensausdrucks auch in der Muttersprache erzeugt. Auch um des Zieles willen einer sehr wichtigen allgemeinen geistigen Förderung durfte man darum auf die Dauer wenigstens auf Anbahnung von mündlicher Beherrschung der auf der Schule gelernten Fremdsprache nicht verzichten.

So entsteht, da die in ihren Grundlagen fehlerhafte und brüchige Methode der heutigen Reformer sich nicht erheblich aufbessern lässt, und sich Besseres als die eben geschilderten Methoden für den allgemeinen Schulunterricht noch nicht hat finden lassen, die Frage, ob die philologisch verbesserte Grammatistenmethode, die man *ad libitum* etwas mehr oder weniger inductiv gestalten und handhaben kann, fähig ist, nach Seiten der praktischen Sprachverwendung ausgebaut zu werden. Und diese Frage muss unbedingt bejaht werden. Die Erfahrung von Jahrhunderten hat gezeigt, dass sich durch sie auch ohne die durch die neuere Wissenschaft ermöglichten Fortschritte die gesteigertste mündliche Sprachfertigkeit sehr wohl erreichen lässt, wenn es an Zeit und geeigneten Lehrern nicht gebricht. Und darum muss die Methode der Zukunft und hoffentlich bald der Gegenwart eine 'reformierte' Grammatistenmethode sein, die manche schon längst mit der von ihnen befürworteten 'gemässigten Reformmethode' meinen, die Häusser als 'lebendige Grammatik' bezeichnet (s. o. S. 224 ff.), und die man, wenn man will, als einen Compromiss zwischen der alten grammatistischen (konstruierenden) Methode und der schulmässig zugestutzten Kellnermethode unserer sog. radikalen Reformer auffassen kann.

Die neue (in Wirklichkeit aber auch schon in frühern Zeiten, nur mit minder entwickelter Einsicht in den fremdsprachlichen Bau und seine Entstehung gehandhabte) Methode der Zukunft bedarf eines Ausbaues aber nicht nur in der Richtung der Praxis. Auch nach Seiten des formalen Unterrichts ist noch weiter zu schaffen in innigem Anschluss an die neuen Errungenschaften der Sprachwissenschaft. So lässt sich im französischen Unterricht auf Gymnasien und Realgymnasien der Anschluss an das Latein noch enger gestalten, die Lateinkenntniss zur Vereinfachung der französischen Grammatik intensiver ausnützen, als

es in irgend einer der mir bekannten französischen Schulgrammatiken geschieht, die samt und sonders auf die korrespondierenden und bereits gelernten Teile der lateinischen Schulgrammatik zu wenig Rücksicht nehmen, dort gegebene Definitionen unnütz wiederholen, neue grammatische Bezeichnungen überflüssig neben die bereits bekannten setzen u. dgl. m. Schon die erste französische Vokabelerlernung lässt sich an den bekannten lateinischen Vokabelschatz anschliessen, ohne dass es nötig ist, dabei auf Lautgesetze einzugehen. Im Ausspracheunterricht wird man die neue Experimentalphonetik praktisch verwenden können, den Kehlkopfbeobachter, den künstlichen Gaumen u. a. m., um Knaben mit minder scharfem Gehör und schwerfälligeren Organen Gelegenheit zur Selbstkontrolle zu verschaffen, um Stotterer von ihrem Leiden zu befreien. Der Stoff der Uebungsbücher lässt sich bei gutem Willen natürlich auf ein höheres Niveau bringen, die unentbehrlichen Uebersetzungsübungen lassen sich öfter auch an geeigneten zusammenhängenden Stücken vornehmen als es früher geschah. Die wichtigste Neuerung indessen wird die sein, dass das in der Grammatikstunde mehr theoretisch (durch Vorführung und Erläuterung der Sprachformen und -Gesetze) Gelernte, fortwährend fortschreitend und rekapitulierend, ähnlich wie ehemals, so lange auch mündlich praktisch eingeübt wird, bis das zunächst nur mit dem Verstande erfasste und langsam und bewusst Erlernte zur zweiten Gewohnheit geworden ist und unbewusst gehandhabt wird. Zu diesem Zwecke wird man sich nicht wie früher mit Uebersetzungen aus der Fremdsprache und umgekehrt begnügen, sondern auch bei geschlossenen Büchern durch mündliche Rückübersetzungen, Umformungen, Fragen und Antworten, auswendige Wiederholungen und alle sonstigen Mittel des Oralverfahrens den grammatischen Stoff bewältigen und so das Sprechen, und zwar das grammatische und grammatisch-korrekte Sprechen (vgl. Häusser, s. o. S. 229 f.) dermassen betreiben, dass schliesslich ganz von selbst sich ein immer freieres Sprechen einstellt. Auch der Lektüreunterricht — für den man einen immer engeren Kanon für die einzelnen Unterrichtsanstalten wird aufstellen müssen, schon um eine gewisse Gleichmässigkeit im nationalen Schulunterricht zu erreichen, wie ihn der altsprachliche Leseunterricht darbietet, und für den ja auch nur das Edelste und Beste brauchbar ist — wird durch Abfragen des Gelesenen und Erklärten die fortschreitende

Ausbildung im mündlichen Gebrauch der Fremdsprache, das sich entwickelnde Sprachgefühl, unterstützen. Auf diese Weise, die die Methodenmittel der radikalen Reformer zur rechten Zeit und in rechter Form verwendet, kann man auf allen Unterrichtsanstalten in den Oberklassen zu einiger Sprechfertigkeit gelangen, die allerdings am Gymnasium und wohl auch am Realgymnasium ein grammatisches Sprechen in edelster Umgangs- d. i. Leseaussprache bleiben und nicht bis zum Beherrschen der niederen, familiären und alltäglichen Umgangssprache herabsteigen wird. Der Gymnasialabiturient, der auch diese später im Leben braucht, wird sie nach der geschilderten Ausbildung spielend im Auslande, in einer Berlitzschule oder im sonstigen Privatunterricht nachholen. Nur die Oberrealschule, deren grammatischer Unterricht natürlich auf den Anschluss an die lateinische Grammatik verzichten, diese vielmehr ersetzen und darum den gymnasialen Lateinunterricht nachbilden muss,[1]) wird, entsprechend ihrer Eigenart, eine so weit gesteigerte Fertigkeit anbahnen können, dass auch die Umgangssprache in ihren Schattierungen berücksichtigt werden kann. Den Oberrealschulunterricht in der Konversation aber, der natürlich im Anschluss an Vocabularien, Phraseologien, Wandbilder u. dgl. in ein bestimmtes System zu bringen ist, und der bis zur Deklamationskunst und bis zum gänzlich freien Vortrage zu steigern ist, wird man gebildeten Ausländern übertragen müssen, die für diesen rein praktischen Unterricht die geeignetsten Lehrer und Vorbilder sein werden. Hier bietet sich demnach die gewünschte Gelegenheit zu Oberlehrertausch (vgl. o. S. 213) und zur Anstellung ausländischer Oberlehrer (s. S. 195 ff.), und auf diese Weise können unsere Oberlehrer von der unwürdigen Aufgabe entlastet werden, sich ihren Schülern gegenüber schauspielernd als einwandfreie Beherrscher der französischen Unterhaltungssprache ausgeben zu müssen. Dagegen darf der wissenschaftliche Unterricht (Grammatik, Lektüre) auf der Schule den Ausländern ebenso wenig ausgeliefert werden wie an der Universität.

Vergleichen wir das für den praktisch-grammatischen Unterricht der Zukunft von uns verlangte mit dem Unterrichtssystem der radikalen Reformer, so treffen in dem Zielpunkt einer mög-

[1]) Es braucht aber auch auf der Oberrealschule keineswegs darauf verzichtet zu werden, auch einiges historisches Sprachverständnis zu erwecken, wie Dir. Clodius in einem unserer nächsten Hefte zeigen wird.

lichst weitgehenden, auch mündlichen Sprachbeherrschung beide Unterrichtsideale zusammen. Auch die methodischen Mittel, um zur Sprachfertigkeit zu führen, bleiben in beiden Fällen natürlich im Ganzen dieselben; nur gehen wir, das Verstehen immer über das Können stellend, nicht so weit, den Gebrauch der Muttersprache auf irgend einer Unterrichtsstufe verbannen zu wollen, und können wir, da das Sprechen einer Fremdsprache immer nur ein schnelles, gewandtes, selbstunbewusstgewordenes Uebersetzen ist, den Feldzug der Reformer gegen die Uebung des bewussten Uebersetzens nicht mitmachen, die zur sicheren Erkenntnis der fremden Sprachgesetze auch ihnen schliesslich doch unentbehrlich blieb. Auch teilen wir nicht ihre einseitige Begeisterung für den Anbau der modernen und der Umgangssprache, sondern stellen hier, dem wirklichen Bedürfnis enstprechend, und in Rücksicht auf die Würde und die wichtigen Aufgaben des höheren Schulunterrichts, die Schrift- und Vortragssprache in den Vordergrund. Grundsätzlich aber unterscheiden wir uns von ihnen dadurch, dass wir der praktischen, zur Fertigkeit führenden Einübung jeder Art, auch der mündlichen, immer den theoretischen, erläuternden und erklärenden Sprachunterricht mit passenden Beispielen vorausgehen lassen. Gewiss ist alle rein theoretische Belehrung wertlos, und darum wollen wir Erfahrung und Uebung ihr auf dem Fusse folgen oder sie auf Schritt und Tritt begleiten lassen. Aber alle Praxis ist Stümperei, wenn sie unbewusst gehandhabt und nicht von rechtzeitiger theoretischer Belehrung unterstützt wird. Das von uns empfohlene Verfahren ist das, das seit Jahrtausenden sich bei allen Fertigkeiten, Handwerken und Künsten als das einzig brauchbare herausgestellt hat; das Verfahren der Reformer gleicht dem der Naturschwimmer, -tänzer, -reiter, -musiker u. s. w., das sich nirgends einer besonderen Anerkennung erfreut. Und die Erfahrung der Jahrtausende hat auch längst bewiesen, dass es viel schwerer ist, einen Naturkünstler zu ordentlichen Leistungen zu bringen als einen Unerfahrenen, der die Praxis mit der Theorie zusammen erlernt hat.

Den Bestrebungen der sogenannten radikalen Reformer müssen wir weiter darin entgegentreten, dass wir das Einschmuggeln eines besondern sogenannten Realienunterrichts mit Hülfe von Chrestomathien, zusammengestoppelten oberflächlichen oder gar chauvinistischen Schilderungen von Frankreich und England und

ihrer Bewohner auf das schärfste verurteilen. Was die Schüler über die Geographie und Geschichte dieser Länder zu wissen brauchen, erfahren sie im geographischen und Geschichtsunterricht, und ergänzend hat die natürlich in Bezug auf alle in ihr vorkommenden Realien zu erläuternde Historienlektüre hinzuzutreten. Auch mögen für die Mittelklassen, wo eine gute Chrestomathie nicht ganz abgelehnt zu werden braucht, solche Stoffe geeignet sein, die Land- und Sittenschilderungen enthalten. Sonst hat die Schule aber nur für die Lektüre und Verarbeitung von Werken der am höchsten stehenden Dichter und Denker (Epiker, Dramatiker, Lyriker, Redner und Philosophen) Zeit, wozu auf Oberrealschulen noch die Lektüre eines hervorragenden Naturwissenschaftlers treten mag. Der Lehrer mag auch zusammenhängende Realienstudien, d. i. solche der Künste und Wissenschaften des Auslandes im Vergleich mit denen des Inlandes nach Herzenslust betreiben; in den meisten Fällen wird auch er sich bei der unendlichen Ausdehnung des modernen Wissens damit begnügen müssen, aus Nachschlagewerken die ihm für die Schule nötigen Realienkenntnisse sich frisch zu erwerben, wenn dies nicht ein Kommentator für ihn schon gethan. Es kann eben niemand das Wissen aller Fakultäten in sich vereinigen. Will aber das Schlagwort von den Realien nichts weiter besagen, als dass den Schülern das alltägliche Treiben unserer Nachbarvölker bekannt gegeben werden soll, so ist dies ein unwürdiger Unterrichtsgegenstand, der zur Ueberschätzung der Sitten und Gebräuche des Auslandes führt. Diese geringwertigen Dinge kann der Schüler durch Privatlektüre guter deutscher Schilderungen von französischem und englischem öffentlichen und Privatleben lernen. Die den Altertümern der Altphilologie entsprechenden Realien sind — wie selbst im neuphilologischen Universitätsunterricht — nur zur Erläuterung der gelernten Meisterwerke des Auslandes heranzuziehen, ganz ebenso wie auch der Aussprachlehre aus der Phonetik nur das unbedingt für die Schule notwendige zu entnehmen ist.

Wir hoben bereits hervor, dass dem verschiedenen Charakter der einzelnen Lehranstalten auch eine verschiedene Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts entsprechen muss. Auf Gymnasium und Realgymnasium wird hierbei allerdings mehr ein quantitativer als ein qualitativer Unterschied eintreten müssen. Die grammatische Unterweisung kann auf dem Gymnasium mit

seiner gründlicheren altsprachlichen Durchbildung, ohne an Umfang und Intensität zu verlieren, etwas rascher vorangehen als am Realgymnasium; dagegen wird das Gymnasium infolge seiner geringeren Stundenzahl der Erwerbung mündlicher Fertigkeit etwas weniger Zeit widmen, den Kreis der Standardlektüre enger fassen müssen. Das Realgymnasium andrerseits wird es bei besonders tüchtigen Lehrern und bei kleinerer Schüleranzahl selbst dahin bringen können, dass nicht nur, was auf allen Realgymnasien erreichbar, an ihm kein wichtiger Litteraturzweig in der Lektüre unberücksichtigt bleibt, und damit auch einige Litteraturkenntnis erworben wird, sondern dass auch Zeit bleibt, in den obersten Klassen je eine Wochenstunde einem Nationalfranzosen zur Einübung der Umgangssprache und im Deklamationsunterricht zu überlassen. Diese Einrichtung wird namentlich auf Anstalten wie den Kadettenschulen u. dgl. anzustreben sein, wo mit diesem methodischen Sprechfertigkeitsunterrichte, den kaiserlichen Wünschen entsprechend, bereits die zukünftige Laufbahn der Schüler Berücksichtigung finden kann. Von der noch weiteren Ausdehnung der Lektüre und des Sprachfertigkeitsunterrichts auf Oberrealschulen war schon die Rede. Auch davon, dass der grammatische Unterricht, der sich hier nicht auf den einer alten Sprache stützen kann, auf diesen Anstalten, nach dem Vorbilde des gymnasialen Lateinunterrichts, eine ganz besondere Pflege finden muss, weil an ihnen mit dem grammatischen Unterrichte der Fremdsprache auch der grammatische Bau der Muttersprache eingehend zur Kenntnis zu bringen ist. Nach der Unterrichtsweise der Oberrealschule hat sich dann wieder die der Realschule und der höhern Mädchenschule zu richten. Nur wird hier, dem mindern verfügbaren Zeitmasse entsprechend, in der Grammatik manche Feinheit verschwiegen, die auch hier möglichst gehaltreich zu wählende Lektüre wieder etwas weniger umfangreich werden müssen, und bleibt keine Zeit für einen besonderen Konversationsunterricht über Dinge des alltäglichen Lebens. Für die höheren Mädchenschulen, denen der keine ideale Bildung hervorbringende Sprachfertigkeitsunterricht nur zum Unheil gereicht hat (vgl. o. S. 133), wird das intensivere Betonen der Grammatik und das Zurückdrängen des geistlosen Parlierens ein wahrer Segen sein. Die Grammatik verdient auf den Mädchenschulen, deren Lektürekanon natürlich eine entsprechende Umbildung erleiden muss, gerade wegen der weiblichen Neigung zur Flüchtigkeit eine ganz besondere Pflege, weil sie an strengeres Denken

gewöhnt, ferner auch darum, weil diese Anstalten immer mehr Vorschulen für einen angeschlossenen Gymnasial- und selbst Universitätsunterricht werden. Auch drängt die heutige Frauenwelt selbst mächtig dahin, schon im Schulunterrichte ernster genommen zu werden, und die Gebildeten unserer Zeit, die späteren Gatten der höheren Mädchen, finden an der früher für liebenswürdig gehaltenen Oberflächlichkeit und dem Dilettantismus der höheren Töchter immer weniger Gefallen. Die moderne Frau, deren häusliche Künste an Wert verlieren, muss immer mehr auch die geistige Gehilfin und Genossin ihres Mannes werden, und dazu bedarf auch sie einer gründlicheren formalen Bildung. Die Mädchenschülerin, die in ihrem spätern Lebensberuf besonders der Umgangssprache bedarf, wird bei der natürlichen Veranlagung der deutschen Frauen für fremdsprachliche Zungenfertigkeit das ihr fehlende spielend nachholen. Die gegenwärtige Strömung, in dem ohnehin schon oberflächlichen Fremdsprachenunterricht der Mädchenschule die noch oberflächlichere Reformmethode mit ihrem für echte Bildung wertlosen Geschwätz und Realientreiben einzuführen, erscheint uns unter den gegenwärtigen Verhältnissen geradezu eine Versündigung am Frauengeschlecht.

Noch blieben die neuen Reformgymnasien und Reformrealgymnasien, die vielleicht unentbehrlichen Erzeugnisse des modernen Nützlichkeitsprincipes, unerwähnt, die wir nur an Orten für angezeigt erachten, wo ein Nebeneinander von Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschule nicht durchführbar ist, und die örtlichen Verhältnisse nicht für die eine oder andere dieser Anstalten sprechen. Es liegt auf der Hand, dass bei diesen Reformschulen, wo das Französische die erste der gelernten Fremdsprachen ist, die in unserm Sinne modificierte grammatistische Methode erst recht angezeigt ist. Das Französische muss hier die Grundlage des ebenfalls grammatistischen Lateinunterrichtes bilden und ihn vorbereiten. Im übrigen bedürfen diese Reformanstalten keiner besonderen Behandlung: es ist hier vielmehr Sache der Altphilologen, ihren Unterricht in der Weise umzugestalten, dass das im französischen Unterricht bereits gelernte nicht unbenutzt bleibt. Und die Leiter dieser Anstalten handeln darum recht, wenn sie von ihren altsprachlichen Lehrern wenn möglich auch philologische Kenntnisse des Französischen verlangen und den französischen und lateinischen Anfangsunterricht am liebsten in eine Hand legen.

Digitized by Google

Mit der Einführung der von uns empfohlenen reformierten Grammatistenmethode kann ohne Weiteres begonnen werden, so weit sie nicht als sog. gemässigte Reformmethode schon im praktischen Gebrauch ist. Sie lässt sich mit dem vorhandenen Material an Lehrbüchern sehr wohl durchführen. Aber allerdings wird man allmählich daran denken müssen, die französischen und englischen Schulgrammatiken und Lehrbücher, die, den übrigens unintelligenten geschäftlichen Wünschen der Verleger allzu sehr Rechnung tragend, gewöhnlich alle Schulgattungen auf einmal befriedigen wollen, nach den besonderen Bedürfnissen der einzelnen Anstalten (selbst in direkter Anlehnung an die an ihnen gebrauchten lateinisch-griechischen Lehrmittel) umzugestalten oder durch neue zu ersetzen. Für die mündlichen Uebungen wird man, im Anschluss an die gebrauchten Uebungsbücher, für minder gewandte Lehrer nur an sie abzugebende Ergänzungs- oder Hilfsbücher schreiben müssen. An systematischen Vokabularien und Konversationsbüchlein, die man den praktischen Uebungsstunden des nationalfranzösischen Lehrers zu Grunde legen könnte, ist kein Mangel. Noch weniger an geeigneten älteren und neueren Schulausgaben, bei denen uns gänzlich gleichgiltig ist, ob ihre Erläuterungen deutsch oder französisch oder englisch abgefasst sind, vorausgesetzt, dass nur das Französische (Englische) einwandfrei ist, und dass sie keine (reformerischen) Albernheiten enthalten, von der Art wie die aus fremdsprachlichen Wörterbüchern abgeschriebene Definition: *chauve-souris*: *petit-mammifère qui a des ailes membraneuses et qui ressemble à une souris* u. ä. Den besonderen Vokabularien für die Lektüretexte der Oberklassen können wir das Wort nicht reden. — Doch auf didaktische Einzelheiten wollen wir uns hier ebenso wenig einlassen wie auf die Namhaftmachung bestimmter Bücher.

Auch die neuen preussischen und sonstigen vom reformerischen Utilitarismus allzu sehr beeinflussten Lehrpläne sind kein Hindernis für eine sofortige Einführung der von uns empfohlenen Unterrichtsweise. Den höheren Schulbehörden liegt es nach eigener Aussage gänzlich fern, die Lehrer methodisch einschnüren zu wollen, und jeder Richtung soll freie Bahn gelassen werden, das Gute sich von selbst durchringen. Für die Aussprachelehre ist volle Freiheit gegeben; auch die Durchführungsart des grammatischen und praktischen Unterrichts steht in der Wahl der einzelnen Lehrer und der Schulleiter, die natürlich auf Einheitlichkeit des

Unterrichts an ihren Anstalten zu sehen haben. Wenn auf Gymnasien und Realgymnasien daher der Parlierunterricht „über die Dinge des täglichen Lebens“ verschwindet und durch ernstere und wertvollere mündliche Uebungen ersetzt wird, so wird kein verständiger Schulrat darob in Kümmernis geraten. Ebenso wenig, wenn die Beibringung von Realienkenntnis durchaus nur in Anlehnung an die wertvollere Lektüre bedeutender litterarischer Erzeugnisse zur Beachtung kommt. Die Thorheit einer systematischen Realienprüfung ist u. W. glücklicherweise nirgends vorgeschrieben. Es ist also allenthalben ebenso möglich wie nützlich und empfehlenswert, in der Praxis mit den unberechtigten Resten des reformerischen Utilitarismus, die sich noch in die neuen Lehrpläne gerettet haben, aufzuräumen. Die östlichen Provinzen der preussischen Monarchie haben während der ganzen Blütezeit des mehr rheinbündlerischen Reformertums diesem ohne Nachteil einen gesunden passiven Widerstand geleistet und brauchen nun nicht, wie der Westen, durch Schaden klug geworden, wieder umzureformieren. Möge denn unsere gesamte geistig höher stehende, ideale Ziele verfolgende neuphilologische Lehrerschaft im Interesse der guten Sache und ihres Standes im beharrlichen Widerstande gegen von aussen hineingetragene, banausische und utilitarische oder nur dem Bedürfnis nach Reklame entsprungene Strömungen sich nicht beirren lassen und unentwegt sich dessen bewusst bleiben, dass nur ein hohe erziehende Zwecke erstrebender, von gründlicher wissenschaftlicher Kenntnis getragener neusprachlicher Unterricht der Aufgabe gerecht werden kann, die die Gegenwart an ihn stellt und stellen muss. Der beste Pädagog ist noch immer nicht der Methodentüftler, auch nicht der Sprachkünstler, sondern der geistig und wissenschaftlich am höchsten ausgebildete nationalgesinnte Lehrer, der ohne Lärm und Selbstgefälligkeit gewissenhaft und pflichtgetreu seinem vornehmen Berufe obliegt.

Königsberg. Koschwitz.

Digitized by Google

Betrachtung eines alten Schulmannes.

Als ich noch ein kleiner Junge von sieben oder acht Jahren war, da kam eines Tages in unser kleines Landstädtchen eine Seiltänzergesellschaft in dem bekannten grünen Wagen hereingefahren, um dort auf offenem Marktplatze Vorstellungen zu geben. Natürlich rannten wir Jungen hinter dem Wagen her, bis er auf dem Marktplatze Halt machte, und gafften die fremden Leute an. Zu der Gesellschaft gehörte auch ein Junge in unserem Alter, und der sprach mit den andern der Bande — französich aus dem sehr natürlichen Grunde, weil die ganze Gesellschaft aus Franzosen bestand. Wir Knaben waren nun erst recht nicht wegzubekommen, sondern blieben so lange wie möglich, um die Leute französisch sprechen zu hören. Natürlich hielten wir sie — trotz ihres zweifelhaften Berufs — für sehr vornehm; denn sie konnten ja französisch sprechen. — Als ich nach Hause kam, erzählte ich meiner Mutter voll Eifer: „Mutter, ich habe Franzosen gesehen, richtige Franzosen, und ein Junge in meinem Alter war dabei, der konnte auch schon französisch sprechen!“ Meine Mutter lächelte und sprach: „Ja, was meinst Du denn? In Frankreich sprechen alle kleinen Kinder ebenso gut französisch, wie Du hier deutsch sprichst.“ „Und die gallischen Hähne,“ sagte mein Vater, der gerade dazu kam, „krähen nicht: kikeriki, sondern die singen: cocorico!“

Diese Worte meiner Eltern zerstörten nun freilich den Nimbus, mit dem ich die französische Seiltänzergesellschaft umwoben hatte, und gaben mir gründlich zu denken.

Ich konnte die Scene nicht vergessen — habe sie bis jetzt nicht vergessen — aber als ich grösser wurde, da kam ich doch allmählich dahinter, dass das, was mir passiert war, wirklich echt deutsch war, ein pangermanischer Fehler: Ueberschätzung des Fremden, Ausländischen und namentlich des Französischen.

— — — — — — — — — — — — — — —

Alle Jahre wieder, im Frühjahr, werden mir die „Mitteilungen der deutschen Centralstelle für fremdsprachliche Recitationen“ zugesandt. Und alle Jahre steigt mir die Schamröte ins Gesicht, wenn ich einen Blick werfe auf die überschwenglichen Reklametiraden deutscher, akademisch gebildeter Lehrer und selbst einiger Universitätslehrer. Ist es denn nur möglich, frage ich mich, dass

ernste Männer, deren hohe Aufgabe es ist, durch ihre Arbeit die Wissenschaft zu fördern, sich dazu hergeben, solche Lobeshymnen auf einen Recitator zu schreiben? Ist denn die Schule schon so weit heruntergekommen, dass sie nur noch Drillanstalt ist für Leutchen, die mit einem Bisschen Sprechen in fremder Sprache sich den Anschein geben wollen, gelehrte Leute zu sein? Ist die Schule eine Vorbereitungsanstalt für Geschäftsreisende im Auslande, für Oberkellner und Portiers in Bädern u. dgl.? Wohin steuern wir denn? Ist es nicht schon genug, dass die Unterrichtsverwaltungen durch ihre neuerlichen Bestimmungen es geschehen lassen, dass die sogenannten Reformer den Unterricht in den höheren Schulen verflachen und auf das tiefste Niveau herunterdrücken?

Die Einrichtung dieser fremdsprachlichen Recitationen — gegen die ja an und für sich nichts zu erinnern wäre, wenn sie nur nicht von der Schule, von Lehrern, ausginge — ist eine logische Folge der radikalen Strömungen im jetzigen neusprachlichen Unterrichtsbetriebe. Sollen die Schüler sprechen lernen, so müssen auch entsprechende Veranstaltungen getroffen werden. Zuerst wird die be — rühmte Abrichtungsmethode (das Wort „Methode" ist dafür eigentlich zu gut!) in die Schule eingeführt, die die Schüler mit geistlosen Plaudereien und Phrasen des täglichen Lebens füttert, die sich auch hochtrabend anheischig macht, die Schüler mit Land und Leuten des fremden Volkes bekannt zu machen — aber nicht etwa dadurch, dass man sie in den Geist desselben eindringen lässt, sondern dadurch, dass man sie die Aeusserlichkeiten des Lebens und Treibens kennen lehrt. Und da trotz aller gegenteiligen Behauptungen die Ergebnisse dieser Abrichtungsmethode höchst gering sind — ich rede aus achtjähriger Erfahrung — so zieht man die Recitationen zu Hilfe, unter dem Vorwande, dass diese besonders geeignet seien, den Schülern eine mustergültige Aussprache beizubringen und sie auch nebenbei mit ausländischen gebildeten Menschen bekannt (!) zu machen. — Und nun der Widerspruch in dieser Methode! Auf der einen Seite füttert man die Kinder mit Ammenliedern (v. Viëtor und Dörr. *Engl. Lesebuch,* p. 13 u. ff., Kippenberg-Bremen, *Englische Gedichte für höhere Mädchenschulen*, p. 18 u. ff., Kamp-Lange, *Französische Jugend-Dichtungen*, p. 3 u. ff.) und freut sich, wenn grosse deutsche Kinder imstande sind, französisch und englisch zu stammeln — aber das ist ja auch

der natürliche Weg, eine Sprache sprechen zu lernen: zuerst muss man darin stammeln können, um später richtig sprechen zu lernen: dass der Geist zehnjähriger Schüler dabei keine Nahrung findet, ist Nebensache — auf der andern Seite holt man sich Recitatoren — geborne Franzosen und Engländer, die die Recitation als Kunst betreiben, und führt den Kindern ein auserlesenes Französisch und Englisch vor, damit sie lernen, wie man auf Bühnen, Kanzeln und Lehrstühlen redet. Und derselbe Quartaner und Untertertianer, der in der fremden Sprache notdürftig stammeln gelernt hat, soll nun — nach Vorbereitung natürlich — Stücke von Molière, Racine, Victor Hugo und Shakspere verstehen. Sollte jemand daran zweifeln, dass das möglich sei, so lese er nur die Berichte über die Recitationen, dann wird er eines Besseren belehrt werden. Z. B. Glatz 1900: Auf den vorderen Bänken sassen die grösseren Schülerinnen . . . endlich folgten die Gymnasiasten von Quarta bis Oberprima." Oder man höre Herrn Oberlehrer Beckmann-Osnabrück 1901: „So war es selbst dem ungeübten Ohre des Tertianers verhältnissmässig leicht, dem Vortrage zu folgen." Oder Herrn Dr. Johannes Hertel-Zwickau 1901, der sich überzeugt hat, „dass die vorjährigen wie diesjährigen Recitationen selbst bei den Schülern der Tertia eine wirklich nachhaltige Wirkung ausgeübt haben" (Molière, Tartuffe!) Ich glaube, die Herren Quartaner und Tertianer bethätigen sich am meisten bei dem „brausenden Beifall durch lautes Bravorufen und Händeklatschen" in Glatz 1900, dem „rauschenden, nicht enden wollenden Beifall" in Altenburg 1900, dem „vielfach wiederholten, lebhaften Beifall" in Schleswig 1900, dem „jubelnden Beifall" in Tilsit 1902. Es ist ja gut, wenn auch die Claqueurs bei solchen Veranstaltungen nicht fehlen.

Im übrigen drängt sich mir immer wieder der Verdacht auf, dass diese Klassen nur herangezogen werden, um dem Recitator ein volles Haus zu schaffen, damit auch der klingende Erfolg nicht ausbleibe.

Aber, so könnte man fragen, spricht denn jemand in Frankreich, England und Deutschland wie ein Recitator? Wer so spräche, würde sich offenbar dem Fluche der Lächerlichkeit aussetzen. Aber das schadet ja nichts: Wir Reformer führen die Kinder auf natürlichem Wege vom Jargon der Kinderstube bis hinauf zum theatralischen Vortrag.

Man verstehe mich recht: nicht als ob ich die fremden

Recitatoren in ihren Leistungen herabsetzen wollte, im Gegenteil, ich glaube ganz sicher, dass der Impresario in Leipzig die richtigen Kräfte zu gewinnen weiss, das Vertrauen habe ich zu ihm; aber ich kann mit dem besten Willen trotz aller überschwenglichen Versicherungen der Reformer nicht einsehen, was es einem Schüler nützen soll, wenn er vier bis sechs Jahre lang je einen Vortrag aus dem Munde eines Ausländers hört, der ein Künstler auf dem Gebiete der Recitation ist. Wenigstens steht der Aufwand an Mühe, Zeit, Geld und Reklame in keinem Verhältnis zu den dadurch erzielten Erfolgen.

Anders ist es mit dem Lehrer. Der phonetisch geschulte Lehrer, der nicht alle Jahre ins Ausland reisen kann, kann einen freilich minimalen Gewinn davontragen, und seiner vielleicht eingerosteten französischen und englischen Sprechfertigkeit auf diese Weise einen Ruck geben. Aber jeder Unbefangene wird mir zugeben, dass eine solche Vorlesung demjenigen Lehrer nichts nützen wird, der nicht längere Zeit im Auslande sich aufgehalten hat. Wenn aber zugegeben wird, dass der Lehrer selbst es durch derartige Mittelchen nicht dahin bringen kann, eine einigermassen befriedigende Sprechfertigkeit zu erlangen — was ja auch nicht der Unterrichtsverwaltung einmal entgangen ist, weshalb sie von dem Lehrer Aufenthalt im Auslande verlangt oder wenigstens wünscht — wie kann man dann hoffen, dass dieselben Mittelchen einen Schüler in der Sprechfertigkeit fördern sollen? Wäre die hochgepriesene Abrichtungsmethode wirklich imstande, zu leisten, was ihre Anhänger vorgeben oder glauben, dann müssten doch die Lehrer selbst auf diese Weise sich genügende Sprechfertigkeit verschaffen können.

Aber das ist es nicht allein, was alle Schulmänner veranlassen sollte, gegen die Recitationen Front zu machen. Die Schule ist doch noch sozusagen Erziehungs- und Bildungsanstalt, wenn sie diesen Charakter in den letzen Dezennien auch immer mehr verloren hat. Auf den stolzen Namen „Gelehrtenschulen“ können unsere höheren Schulen überhaupt keinen Anspruch mehr erheben. — Wie soll nun aber — wenn die Schule noch Erziehungs- und Bildungsanstalt sein soll — durch die Abrichtungsmethode nebst ihren Auswüchsen ein Charakter gebildet werden? Wo bleibt bei all den geistlosen Plaudereien, bei dem Haschen nach Aeusserlichkeiten Herz und Gemüt? Aber, wirft man mir ein, gerade die Recitationen sind

am besten geeignet, erziehlich zu wirken. Man höre nur Herrn Professor Hartmann selbst (*Fremdsprachliche Recitationen* 1900): „. . . . so freuen sich die Schüler, ja sie sind stolz, sie (die Recitationen) zu verstehen, und gewinnen dabei ein wirkliches Kraftgefühl", oder 1902: „Die Schüler geraten in eine gewisse freudige Erregung bei dem Gedanken, mit einem hochgebildeten Vertreter in persönliche Berührung zu kommen." Nein, verehrter Herr Professor, nicht Kraftgefühl — und edles Selbstbewusstsein füge ich hinzu — erwecken solche Veranstaltungen bei den Schülern, sondern sie rufen einen schädlichen Dünkel, Eitelkeit und Aufgeblasenheit, Stolz auf elendes Halbwissen hervor, und die Ehre, einmal einen hochgebildeten Vertreter des fremden Volkes zu sehen und zu hören, erregt in ihnen noch mehr das Gefühl, das sie als Deutsche schon ohnehin in sich herumtragen: Ueberschätzung des Fremden und Ausländischen. Auch liegt die Gefahr nahe, dass die Schüler zur Unwahrhaftigkeit und Heuchelei verleitet werden, indem sie auf Befragen antworten, alles oder das meiste oder sehr viel verstanden zu haben. Man denke an die Quartaner und Untertertianer! Das einzige, was diese Recitationen wirklich bieten, ist ein wahrhafter Kunstgenuss — für den, der es versteht. Aber wenn man den Schülern einen weit grössern Kunstgenuss bereiten will, dann lasse man deutsche Recitatoren kommen. Davon haben deutsche Kinder entschieden einen grösseren Genuss. Dann würden auch die Klagen des Herrn Dr. Friedrich, in denen ich ihm vollständig beistimme, dass die deutschen Kinder meist schlecht aufsagen bei Schulfeiern, Familienfesten und sonstigen Feiern, verschwinden. Die Recitation ist und bleibt eine Kunst, und derjenige, der sie in seiner Muttersprache erworben hat, wird sie auch in andern Sprachen — wenn er den Geist derselben in sich aufgenommen hat — ausüben können.

Ein weiterer Grund, warum alle ernsten Schulmänner gegen diese Veranstaltungen auftreten sollten, ist die alles Mass überschreitende Reklame, welche Schulen und Schulmänner anwenden, um dem Recitator ein volles Haus zu schaffen. Ist das Aufgabe der Schule? Wenn Sprachlehrer, wie Berlitz in Danzig, Teichmann in Erfurt, die Reklametrommel rühren, kann man ihnen das nicht übel nehmen, das sind Geschäftsleute, die mit ihrer „Methode" Geld — viel Geld — verdienen wollen und

die deshalb lediglich Geschäftspädagogik treiben. Schulen haben das nicht nötig. Die Schule ist wie die Frau, die beste ist diejenige von der man nicht spricht.

Aber die Reklame ist gefährlich. Gefährlich deshalb, weil sie sich an das grosse Publikum wendet und dasselbe in Unterrichtsangelegenheiten als Richter anruft. Ja, die Väter und Mütter gehen von solchen Recitationen nach Hause mit dem Gedanken: diese Schule leistet noch etwas; da lernen die Kinder wirklich etwas fürs Leben. Das ist ja auch die Meinung der Reformer. Niemals wohl ist mit dem Worte Senecas: *non scholae, sed vitae discimus* ein grösserer Missbrauch getrieben worden. Der alte Römer würde sich im Grabe umdrehen, wenn er erführe, wie sein Wort in Leipzig im 20. Jahrhundert interpretiert wird. Hat man dann wirklich etwas für das Leben gelernt, wenn man in der Schule gelernt hat, eine oder zwei fremde Sprachen zu radebrechen?

Aber Herr Professor Hartmann hat von dem Werte der Recitationen eine noch viel höhere Meinung. Man höre ihn selbst (Bericht 1900): „das ganze Unternehmen hat . . . . eine Tragweite höherer Art, dass es zugleich auch in ganz besonderem Masse dem besseren Verständnis zweier Völker dient.“ Und seine Getreuen beten ihm das natürlich nach, z. B. Glatz 1900: „Es sei dieser Umstand ein markantes Symptom dafür, dass die geistigen und politischen Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland wärmer und inniger sich zu gestalten anfangen“ und Meissen 1901: „Jede freundliche Beziehung, die zwischen uns und unsern westlichen Nachbarn angeknüpft wird, ist wertvoll“ etc. *Risum teneatis, amici.* Was die geistigen Beziehungen zwischen Frankreich und Deutschland betrifft, so sind sie nur bei einigen Chauvinisten auf kurze Zeit getrübt gewesen. Handel und Wandel und Verkehr gehen ihre eigenen Wege und stellen die Beziehungen wieder her, ohne Herrn Professor Hartmann zu Hülfe zu rufen, und die Politik wird anderswo gemacht als in der Schule. Viel mehr als eine Triumphreise eines französischen Recitators durch Deutschland trägt das stille Arbeiten der Gelehrten und die gegenseitige Hochachtung vor ernsten Arbeiten und Geisteserzeugnissen zur Anbahnung und Erhaltung freundlicher Beziehungen bei. Auf jeden Fall gehört die Politik nicht in die Schule.

Von den überschwenglichen persönlichen Lobpreisungen,

ja Anschmachtungen, des Recitators will ich nicht reden. Jedenfalls sind sie überflüssig.

Summa: Die Veranstaltung von fremdsprachlichen Recitationen bringt einen so geringen Nutzen, dass es nicht wert ist, so viel Mühe, Zeit und Geld darauf zu verwenden. Aus pädagogischen Gründen aber sind sie zu verurteilen, weil sie verwerfliche Regungen in den Herzen der Schüler loslösen: Eitelkeit, Dünkel, Hochmut, Blasiertheit, Neugier unter dem Deckmantel von Wissbegierde, Ueberschätzung des Fremden, womit natürlich die Achtung des Eigenen sich verringert. Das Recitationswesen oder vielmehr -Unwesen birgt endlich auch eine Gefahr in sich, nämlich die Schule den Händen des unverständigen Publikums zu überantworten. Und darum ist es Pflicht aller selbständigen Schulmänner, nicht mehr lächelnd oder grimmig beiseite zu stehen, sondern sich zu sammeln und gegen diesen Auswuchs am Stamme des deutschen Unterrichts zu eifern.

Rastenburg, Ostpr. Herman Clodius.

H. Sweet's Stellung zur sogenannten Reformmethode.

II.

Aus den weiteren Kapiteln des lesenswerten Buches von Sweet, *The Practical Study of Languages* will ich heute nur noch eine kleine Nachlese bringen, indem ich den geneigten Leser im übrigen auf das Buch selbst verweise, das ihm, mag er mit Sweet's Ansichten übereinstimmen oder ihnen widersprechen, auf jeden Fall reiche Anregung zum Nachdenken über die verschiedensten Fragen des Unterrichts bieten wird.

Nachdem Sweet, wie ich in meinem früheren Artikel (*Ztschr.* I, 17—27) auseinandergesetzt habe, die von den Reformern so hochgepriesene Methode der „selbsterfundenen" Grammatik *(inventional grammar)* ad absurdum geführt hat, stellt er derselben (S. 117) die sog. *inductive grammar* gegenüber, nach welcher die Anfänger, noch ehe sie die Grammatik der fremden Sprache systematisch lernen, dazu angehalten werden, auf einzelne gram-

matische Formen oder syntaktische Erscheinungen zu achten und dieselben aus dem ihnen vorliegenden fremdsprachlichen Texte zu sammeln. Diese Methode der induktiven Grammatik ist natürlich verschiedener Steigerung fähig; im allgemeinen aber soll sie nur als Vorbereitung auf das eigentliche systematische Studium der Grammatik oder als Ergänzung desselben dienen, nicht, wie die Reformer es wollen, als Ersatz dafür.

Nun meint allerdings Vietor (*Neuere Sprachen* X, 253)[1]), die von Sweet empfohlene *inductive grammar* sei ja gerade das, was die Reformer wollen; aber er ist hier doch wieder sehr im Irrtum. Die Herleitung einzelner Regeln aus der Lektüre, also die *inductive grammar*, haben die Reformer wahrhaftig nicht erfunden. Sie ist uralt und wurde auch von den strengsten Grammatisten längst geübt, ehe noch von der Reformmethode etwas zu hören war.[2]) So sagt z. B. Schrader, *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen*, 4. Aufl. Berlin 1882, S. 441: „Die Sprache wird nicht aus der Grammatik, wenn auch nicht ohne dieselbe, sondern die Grammatik aus und an der Sprache gelernt," S. 443 „Die Regel soll er [der Schüler] an ihrer Erscheinung, und zwar unter der mündlichen Leitung des Lehrers erkennen," und S. 511 empfiehlt er, als Grundlage für die zusammenfassende und ergänzende Wiederholung der französischen Grammatik auf Prima „einen schon erklärten Abschnitt des Schriftstellers zu bestimmen, aus welchem die Schüler selbst nach aufmerksamem Durchlesen diejenigen Erscheinungen auszu-

---

[1]) In demselben Artikel, wie auch in seiner früheren Besprechung des Sweet'schen Buches im *Lit. Centralbl.* 1901, 331—334, die mir übrigens, wie ich zu Vietor's Beruhigung bemerken will, sehr wohl bekannt war, sucht Vietor die Bedeutung der den Reformern ungünstigen Haltung Sweets durch den schon etwas abgebrauchten Einwand abzuschwächen, dass es Sweet offenbar an praktischer Erfahrung im Schulunterricht fehle. Nun, ich denke, wer so intensiv über die Fragen des Unterrichts nachgedacht hat, wie Sweet, der darf schon ein Wörtchen mitreden, und wenn die Reformmethode, wie Sweet zeigt, in ihrem innersten Grunde verkehrt ist, dann wird sie wahrhaftig dadurch nicht besser, dass sie im Massenunterricht der Schulen zur Verwendung kommt. Ganz ohne praktische Erfahrung im Unterrichten scheint übrigens Sweet doch nicht zu sein, denn er sagt ausdrücklich in der Vorrede (S. VIII): „*I have, lastly, had considerable experience in lecturing and teaching in connection with various branches of the study of languages, so that this work is as much the outcome of varied practical experience as of scientific theorizing.*"

[2]) Vgl. jetzt auch oben S. 253.

wählen haben, an welche sich eine allgemeine grammatische Betrachtung anknüpfen lässt.“ Hat man doch den Grammatikern gerade zum Vorwurf gemacht, dass sie die Lektüre vorzugsweise dazu benützten, um daran grammatische Regeln einzuüben. Wenn die Reformer also weiter nichts täten, als gelegentlich mit ihren Schülern grammatische Regeln aus der Lektüre herzuleiten, die daneben auch in dem richtigen Zusammenhange des grammatischen Gebäudes betrachtet und durchgenommen würden, dann wäre die Sache in schönster Ordnung. Aber das ist ja gerade der Fluch der Reform, dass an sich richtige Grundsätze von einzelnen Heisssporнen bis in das äusserste Extrem hinein verfolgt und dadurch wertlos werden oder geradezu schädlich wirken. Weil man im Einzelfalle eine syntaktische Erscheinung, wenn sie gerade in der Lektüre begegnet, leichter verstehen und sich dem Gedächtnis besser einprägen kann, als durch das Erlernen einer toten Regel und eines Uebungsbeispiels, und weil der Schüler in diesem Falle bei geschickter Anleitung des Lehrers dahin geführt werden kann, die Regel selbst zu formulieren, anstatt sie fertig der gedruckten Grammatik zu entnehmen, wollen die Reformer von einer systematischen Erlernung der Grammatik überhaupt nichts mehr hören und verlangen, dass die Schüler sämtliche Regeln der Grammatik, die doch unmöglich alle in der Lektüre exemplifiziert sein können, selbständig aus den von ihnen gelesenen Texten herleiten sollen, dass sie eine gedruckte Grammatik überhaupt nicht mehr in die Hände bekommen, sondern dass jeder einzelne Schüler die Grammatik der von ihm erst zu erlernenden fremden Sprache selbst schreiben soll, und das ist eben, wie Sweet (vgl. *Ztschr.* I, 126 f.) sehr richtig ausführt, unmöglich und lächerlich. Sweet ist also durchaus im Recht, wenn er zwischen der *inventional grammar* der Reformer und der auch von ihm und allen vernünftig denkenden gebilligten *inductive grammar* scharf unterscheidet.

Auf eine andere Thorheit der Reformer weist Sweet im Anschluss daran auf S. 132 hin. Einige Reformer halten es nämlich für eine gewaltige methodische Errungenschaft, wenn sie in den von ihnen herausgegebenen Lehrbüchern die Beispiele vor die Regel setzen, weil nach ihrer Meinung der Lernende durch diese Anordnung veranlasst wird, zuerst das Beispiel sorgfältig zu studieren, sich daraus die Regel selbst abzuleiten und schliesslich seine Ableitung mit der Regel, wie sie in der Grammatik

formuliert ist, zu vergleichen. Die Erfahrung lehrt aber, dass der Schüler, wenn er weiss, dass ein anderer bereits die Regel für ihn formuliert hat, nach dem Trägheitsgesetz darauf verzichtet, dies nochmals selbst zu thun, sondern dass er einfach zuerst nach der Regel sieht, mag diese vor oder hinter dem Beispiel gedruckt sein, und dann erst das Beispiel näher betrachtet. Die meisten Lernenden wollen eben, wie Sweet sehr richtig bemerkt, zuerst die Regel sehen, um zu wissen, worum es sich bei dem Beispiel handelt, und was sie darin suchen sollen, denn ein Satz kann an und für sich als Beispiel für ein Dutzend grammatischer Regeln dienen. Ist ihnen die Regel nicht sofort klar, dann lesen sie das Beispiel und kehren wieder zur Regel zurück, und wenn sie dieselbe schliesslich verstanden haben, konzentrieren sie ihre Aufmerksamkeit nochmals auf das Beispiel. Die Anordnung von Regel und Beispiel im Druck ist hierbei also völlig gleichgiltig.

Dieselbe gedankenlose Uebertreibung, die wir oben bei Erörterung der *inventional grammar* charakterisiert haben, zeigen die Reformer auch in einer anderen Frage, auf die Sweet auf S. 198 seines Buches näher eingeht, nämlich dem vielbesprochenen Denken in der fremden Sprache. Weil man eine fremde Sprache erst dann vollständig sicher beherrscht, wenn man sich in derselben ohne Zuhilfenahme der Muttersprache leicht und ungezwungen ausdrücken kann, so haben die Reformer die Devise: *learn to think in the foreign language*[1]) auf ihren Schild geschrieben und verlangen in ihrem bekannten Uebereifer, dass die Schüler schon vom ersten Augenblick an, wo sie anfangen, eine fremde Sprache zu erlernen, die Muttersprache ganz bei Seite lassen und nur in der fremden Sprache denken sollen. Nun braucht man zum Denken aber auch Begriffe; das Denken in der fremden Sprache erfordert also, das jeder Begriff direkt mit seinem fremdsprachlichen Ausdruck verbunden wird, anstatt dass wir ihn zuerst mit dem entsprechenden Ausdruck unserer

---

1) In Wirklichkeit ist ein nochmaliges Denkenlernen in einer fremden Sprache, wie Koschwitz (oben S. 250) und Gustav Krüger (*Anglia Beiblatt* XI, 16 f.) trefflich ausgeführt haben, unter normalen Verhältnissen überhaupt nicht möglich, und das, was gewöhnlich (so auch von Sweet) als „Denken in der fremden Sprache" bezeichnet wird, ist weiter nichts als eine „virtuose, durch lange Uebung erworbene blitzschnelle Uebersetzung" aus der Muttersprache in die fremde.

Digitized by Google

Muttersprache in Verbindung bringen und diesen in die fremde Sprache übersetzen. Um diese Uebersetzung von Anfang an zu vermeiden, verlangen die Reformer, man solle die Wörter der fremden Sprache nicht an der entsprechenden deutschen Bedeutung erlernen, sondern sie direkt mit den Gegenständen, die sie bezeichnen, oder mit Abbildungen dieser Gegenstände in Verbindung bringen. Aber, wie Sweet zeigt, ist es eine arge Selbsttäuschung, anzunehmen, dass in diesem Falle die Schüler den Gegenstand oder das Bild sofort mit dem fremdsprachlichen Ausdrucke dafür verbinden, ohne das entsprechende muttersprachliche Wort zu Hilfe zu nehmen. Denn jede Idee, die in unsern Geist eintritt, ruft unmittelbar und ohne Anstrengung den entsprechenden muttersprachlichen Ausdruck dafür hervor, mögen die Worte dabei ausgesprochen werden oder nicht, und so sehr man sich auch Mühe giebt, die fremden Ausdrücke dem Gedächtnis einzuprägen, die ersten Eindrücke, und das sind eben die Worte der Muttersprache, bleiben immer die stärkeren. Dies wird durch die wohlbekannte Thatsache erwiesen, dass wir in Augenblicken grosser Erregung unabänderlich in unsere heimische Sprache oder unsern Dialekt zurückfallen.

Der muttersprachliche Ausdruck als Bindeglied zwischen dem Gegenstande oder dessen Abbildung und dem Worte der fremden Sprache lässt sich also in keinem Falle vermeiden. Aber selbst wenn dies möglich wäre, so würde dies nicht, wie die Reformer glauben, eine Ersparnis an Zeit und Mühe bedeuten, sondern im Gegenteil das Erlernen der wirklichen Bedeutung der fremden Wörter nur verlangsamen und erschweren. Denn z. B. das Vorzeigen eines einzelnen Hutes oder der Abbildung eines solchen giebt uns immer nur einen kleinen Teil der mit dem Worte *chapeau* verknüpften Begriffe. Die Gestalt und Grösse des Hutes wechselt und ist überdies nebensächlich gegenüber der Thatsache, dass der Hut dazu bestimmt ist, den Kopf gegen die Unbilden der Witterung zu schützen. Der Lehrer müsste also, um den Schülern das einfache Wort *chapeau* verständlich zu machen, entweder eine Kollektion von verschiedenartigen Hüten aus einem Hutladen mitbringen oder ihnen den illustrierten Katalog eines Hutwarenhändlers vorzeigen und bei jedem einzelnen Hute das Wort *chapeau* wiederholen; dann erst wüsste der Schüler, dass das französische Wort *chapeau* nicht etwa blos den vom Lehrer zufällig in natura oder in effigie vorgezeigten Cy-

Digitized by Google

linderhut oder weichen Filzhut oder Strohhut bedeutet, sondern denselben Allgemeinbegriff umfasst, den wir eben im Deutschen mit dem Worte „*Hut*“ bezeichnen. Ist es da nicht viel natürlicher und richtiger, dem Schüler einfach die Gleichung: „*chapeau = Hut*“ zu geben, die ihn ohne weiteres in den Stand setzt, alle mit dem deutschen Worte *Hut* verknüpften Begriffe sofort auf das französische Wort *chapeau* zu übertragen?

Noch schlimmer ist es, wenn statt einer einzelnen Abbildung eine ganze Reihe von Gegenständen auf einem Bilde vereinigt sind. Denken wir uns z. B., sagt Sweet auf S. 210, zwei Bilder, das eine von einem menschlichen Kopfe, das andere von einer Eisenbahnstation, mit Nummern und punktierten Linien, die zu den verschiedenen Teilen des Bildes hinführen und einem Wörterverzeichnis, welches die fremdsprachlichen Ausdrücke für die durch die Nummern bezeichneten einzelnen Teile des Bildes enthält. Abgesehen von der Anstrengung, welche es erfordert, in einem derartigen, mit Nummern und punktierten Linien überhäuften Bilde sich zurechtzufinden, giebt es zu den mannigfachsten Irrtümern Anlass. Eine bestimmte Linie kann die Pupille des Auges andeuten oder die Iris oder die Hornhaut, ohne dass dies genau zu unterscheiden wäre. Oder man weiss nicht, ob das bei der betreffenden Nummer stehende Wort das ganze Auge oder nur die Pupille, den Eisenbahnwaggon oder nur das Dach desselben bezeichnen soll. Ebenso ist es, wenn man statt der Bilder die Gegenstände selbst den Schülern vorzeigt. Ein Kubus aus Buchsbaumholz kann ebensogut den Begriff „Holz“ als den Begriff „Würfel“ bezeichnen, ein Stück Zucker kann entweder bedeuten „Zucker im allgemeinen“ oder „Brotzucker“, „weisser Zucker“ — der wiederum in „Rübenzucker“ und „Rohrzucker“ zerfallen kann, — oder „ein Stück Zucker“. Es könnte auch den Begriff „Stück“ im allgemeinen andeuten, aber selbst wenn man ein Stück Kreide, ein Stück Kohle, ein Stück Brot u. s. w. daneben zeigen wollte, wüsste die Klasse immer noch nicht genau, um was es sich handelt.

Die Bildermethode ist überdies sehr beschränkt in ihrer Anwendung. Bilder und Zeichnungen sind ja oft recht nützlich und manchmal unentbehrlich; aber in anderen Fällen sind sie unzulänglich oder überhaupt unanwendbar, wie z. B. bei der Darstellung von abstrakten Begriffen. Einige andere Reformer wollen darum zwar die Angabe der deutschen Bedeutung der

Digitized by Google

fremdsprachlichen Wörter als Krücke für den Anfangsunterricht zulassen, aber späterhin, nachdem ein mässiger Wortschatz und die Elemente der fremden Grammatik erlernt sind, die bei der Lektüre neu auftretenden Wörter durch die fremde Sprache selbst erklären. Auch hier werden, wie Sweet S. 200 ausführt, die von den Reformern gerühmten Vorteile dieses Verfahrens von den unleugbaren Nachteilen desselben bei weitem überwogen. Denn auch für die Definitionen neu auftretender Wörter gilt dasselbe, was oben für die Bilder gesagt wurde. Wenn der Schüler erst aus der vom Lehrer gegebenen Definition, z. B. *spur = the sharp-pointed instrument worn on horsemen's heels to prick the horses for hastening their pace*[1]) klug geworden ist, dann denkt er: „Aha! das ist ein Sporn", und der muttersprachliche Ausdruck, den der Lehrer so ängstlich vermeiden wollte, ist sofort wieder da. Uebrigens ist es mir doch recht fraglich, ob ein Schüler, dem das Wort *spur* unbekannt ist, alle in der langen Definition enthaltenen englischen Wörter ohne weiteres versteht. Ist es da nicht wiederum einfacher und für den Schüler leichter, ihm sofort die Gleichungen: *spur = Sporn, foam = Schaum, first-class ticket = Billet erster Klasse*[2]) etc. zu geben?

Der Haupteinwand aber, den Sweet (S. 200) mit Recht gegen eine Erklärung neu auftretender Wörter in der fremden Sprache erhebt, ist der, dass uns die fremde Sprache, so lange wir sie lernen, möglichst klar und unzweideutig gegenübertreten muss. Darum sollten alle Definitionen in einer uns bekannten Sprache, d. i. in unserer Muttersprache, nicht in einer uns zum Teil noch unbekannten fremden Sprache gegeben werden. Definitionen können ferner ebenso wie Bilder mehrdeutig sein; *'a covering for the head'* kann ebenso gut *'a hat'* bedeuten als *'a cap, a bonnet, a hood, a helmet.'* Oder sie sind gleich dem Bilde zu eng. Wenn ich z. B. *a hat* definiere als *'a cylindrical head-cove-*

---

[1]) Diese Definition stammt nicht von Sweet, sondern ist von mir aus den *Notes* der von Hubert und Mann herausgegebenen *Neusprachlichen Reformbibliothek*, Band V, S. 24, 19 entnommen.

[2]) Vgl. *foam = white substance arising on the top of liquids from violent agitation or fermentation, Neusprachl. Reformbibl.* Bd. V, S. 12, 15; *first-class ticket = a piece of ordinary paper or card-board (i. e. stiff paper) authorising the bearer to travel in a first-class railway-carriage, ibidem*, Bd. I, S. 24, 23.

Digitized by Google

ring with a brim', so kann der Schüler denken, ich beschränke meine Definition auf das fremde Wort *'tall hat'*, und es ist selbstverständlich, wie Sweet sehr richtig hinzufügt, dass eine irreführende oder dunkle Definition dadurch nicht klarer wird, dass sie in einer uns zum Teil unbekannten Sprache ausgedrückt ist.

Umschreibungen in der fremden Sprache sind nur dann von Nutzen, wenn dieselben sicher und unzweideutig verstanden werden, also wenn z. B. bei der fremdsprachlichen Lektüre in den oberen Klassen die poetischen oder veralteten oder sonst seltenen Wörter und Redewendungen durch die entsprechenden modernen Ausdrücke der Umgangssprache erläutert werden.

Selbstverständlich hält Sweet (S. 201 f.), wie jeder andere ruhig denkende, auch das von manchen Reformern für überflüssig erachtete[1]) Uebersetzen zusammenhängender fremdsprachlicher Texte in die Muttersprache zur Erschliessung eines klaren Verständnisses des gelesenen Textes und zur Erwerbung einer sicheren Kenntnis der fremden Sprache für unbedingt erforderlich, indem er mit vollem Recht behauptet: *translation makes knowledge more exact.* Um so befremdender ist es, dass er mit den Reformern die Uebersetzung aus der Muttersprache in die fremde verwirft; aber das, was Sweet dagegen anführt, ist auch nicht stichhaltiger, als die längst, z. B. von G. Krüger, (*Anglia*, Beiblatt XI, 16 ff.) widerlegten Einwände der Reformer gegen diese heilsame Uebung, die als Vorbereitung auf den freien schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache unerlässlich ist. Sweet druckt (S. 102 f. 203 f.) eine Reihe törichter Sätze aus den Uebungsbüchern von Ollendorff-Prendergast, Ahn und Bernays ab und aus meiner eigenen Erfahrung als Schüler und Lehrer weiss ich nur zu gut, dass es entsetzliche Uebungsbücher zum Uebersetzen aus dem Deutschen in die verschiedensten Sprachen giebt. Aber das beweist doch nur, dass die Abfassung eines wirklich guten Uebersetzungsbuches schwierig ist und dass die Herausgeber es oft an der nötigen Sorgfalt fehlen lassen, nicht,

---

[1]) Wenn Vietor beständig sein Schlagwort wiederholt: „Das Uebersetzen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht", so möchte ich ihn fragen: Was soll in der „Schule" mit den lateinischen und griechischen Autoren geschehen? Sollen auch diese nur gelesen und in lateinischer oder griechischer Sprache erklärt, nicht übersetzt werden? Was würde dabei wohl herauskommen? Und wer ist schwieriger zu übersetzen: Thucydides und Sophokles oder Macaulay und Shakespeare?

Digitized by Google

dass die Schüler aus einem methodisch geschickt gearbeiteten Uebersetzungsbuche keinen Nutzen für die Erlernung der fremden Sprache haben. Der Uebungsstoff muss dem Verständnis der Schüler und ihrer jeweiligen Sprachkenntnis genau angepasst sein und auch inhaltlich ihr Interesse erregen. Die Uebungssätze oder zusammenhängenden Stücke müssen so formuliert sein, dass dabei weder der Muttersprache noch der betreffenden fremden Sprache Gewalt angethan wird. Namentlich aber ist darauf zu achten, dass stufenmässig vom Leichteren zum Schwereren vorgeschritten und in den Uebungsstoff nichts aufgenommen wird, was eine besondere Erklärung durch Anmerkungen oder durch Verweisung auf noch unbekannte Abschnitte der Grammatik nötig macht. Diese Forderungen, die an ein brauchbares Uebungsbuch gestellt werden müssen (vgl. auch Sweet, S. 204 f.), sind nicht unerfüllbar, wenn sie auch zufällig von Ollendorff-Prendergast und von Ahn und Bernays nicht erfüllt worden sind. Sweet kann doch die Uebersetzung in die fremde Sprache nicht deshalb verwerfen, weil zwei oder drei von ihm herausgegriffene Bücher, die noch dazu einer längst vergangenen Zeitepoche angehören, ungeeignete Uebungssätze enthalten; sonst müsste er auch das fremdsprachliche Lesebuch ganz verwerfen, weil das von ihm als Beispiel herangezogene englische Lesebuch von Vietor und Dörr nichts taugt. Uebrigens sehe man doch die Sätze und Lesestücke in den Lehrbüchern der Reformer etwas näher an, und man wird finden, dass sie oft ebenso nichtssagend oder ebenso mit Schwierigkeiten vollgestopft sind wie die von Sweet gerügten Einzelsätze der alten Grammatiker.

Also grösste Vorsicht und Sorgfalt bei Auswahl der zum Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde Sprache zu verwertenden Sätze und Stücke ist geboten, aber nun und nimmermehr darf die Uebersetzung in die fremde Sprache ganz unterbleiben. Denn was die Fingerübungen für den Klavierspieler, das sind die Uebersetzungsübungen für den, der eine fremde Sprache erlernen will. Derjenige wird niemals in der fremden Sprache mit Sicherheit und Gewandtheit sich schriftlich ausdrücken können, der nicht längere Zeit an einzelnen Sätzen die Eigentümlichkeiten der beiden Idiome genau miteinander verglichen hat.

Nun wirft allerdings Sweet (S. 205) noch ein, dass beim Uebersetzen in die fremde Sprache unnötig Fehler gemacht

Digitized by Google

würden, die man verbessern müsse. Es sei aber richtiger, überhaupt keine Fehler zu machen, da dieselben sich gar zu leicht dem Gedächtnis einprägen und nur schwer wieder daraus entfernt werden können. Nun frage ich: Wobei werden denn nicht Fehler gemacht? *Errare humanum est;* alles menschliche Können ist Stückwerk. Durch das Fehlermachen werden wir gerade auf die Schwierigkeiten, die uns bei der Erlernung der fremden Sprache gegenüberstehen, aufmerksam gemacht und bemühen uns, sie zu überwinden. Gewiss erinnert sich jeder aus der Zeit seiner Spracherlernung, dass er einen bestimmten Fehler bei einer bestimmten Gelegenheit gemacht und dann, nachdem ihm derselbe verbessert wurde, das Richtige so genau seinem Gedächtnis eingeprägt hat, dass es nie wieder daraus verschwindet. Dass es Schüler giebt, die einen Fehler, der ihnen schon oft gerügt wurde, trotzdem gedankenlos immer wieder aufs neue begehen, ist ja wahr; aber mancher lernt's eben nie, weder nach der alten, noch nach der neuen Methode.

Auf die Erörterung mancher anderen Ansicht von Sweet, die zur Zustimmung oder zum Widerspruch herausfordert, muss ich wegen Raummangels verzichten, möchte aber zum Schluss angesichts der übertriebenen Forderungen der Reformer, die schon von den Schülern der höheren Lehranstalten Beherrschung der fremden Sprache verlangen, darauf hinweisen, dass Sweet (S. 238 ff.) das, was bei der Erlernung einer fremden Sprache überhaupt erreichbar ist, weit nüchterner und darum richtiger beurteilt. Das höchste, was sich bei Erlernung einer lebenden fremden Sprache erreichen lässt, ist nach Sweet, dass man die Fähigkeit erlangt, sich über die Dinge des täglichen Lebens so fliessend und korrekt zu unterhalten, dass man nicht als Fremder erkannt wird, ferner einen Brief über einen Gegenstand, mit dem man vertraut ist, korrekt zu schreiben, und natürlich auch alles, was in irgend einem Zweige der allgemeinen Litteratur geschrieben ist, zu lesen und zu verstehen. Aber dieses Ideal einer vollkommenen Beherrschung der fremden Sprache *(perfect knowledge)* wird, wie Sweet einschränkend hinzufügt, nur von wenigen erreicht und ist gewöhnlich das Resultat eines durch systematisches Studium unterstützten aussergewöhnlichen Sprachtalents oder besonders günstiger äusserer Umstände. Sind die äusseren Umstände so günstig, dass der Lernende darüber seine Muttersprache teilweise oder ganz vergisst

Digitized by Google

und sich entnationalisiert, so ist die Errungenschaft, wie Sweet sehr richtig hinzufügt, nicht schön.[1]) Volle Zweisprachigkeit ist, wie Sweet sagt, zwar nicht ganz unmöglich, aber eben gerade nur möglich *(just barely possible)*; die eine der beiden Sprachen muss immer darunter leiden.

Eine gründliche Kenntnis der fremden Sprache *(thorough knowledge)* hat derjenige erreicht, der dieselbe mässig fliessend und korrekt spricht, die Einheimischen versteht und sich ihnen verständlich machen kann, die Grammatik genügend beherrscht, die nötigen Idiotismen kennt und im stande ist, einen Brief in der fremden Sprache zu schreiben und die fremde Litteratur zu verstehen, alles dieses, ohne dass er den Anspruch erhebt, für einen Einheimischen zu gelten.

Endlich ein elementares Wissen in der fremden Sprache *(elementary knowledge)* beschränkt sich auf die Fähigkeit, einen einfachen Prosatext ohne Vorbereitung lesen und verstehen zu können.

Wenn wir die vollkommene Beherrschung einer fremden Sprache wenigen Bevorzugten überlassen, eine gründliche Kenntnis derselben von unseren neusprachlichen Lehrern, ein elementares Wissen von den Schülern unserer höheren Lehranstalten verlangen, dann dürften, glaube ich, die Rollen richtig verteilt sein.

Königsberg. Max Kaluza.

Rudyard Kipling.

Is it pardonable to say anything more about a man whose fame has become so universal? Yet one would fain inquire, more calmly and impartially perhaps than is usually done, what is the true nature of Kipling's services to literature and to England. How much justice lies in all the praise and panegyric that has been lavished upon him? And what is his significance

[1]) Es macht auch einen eigentümlichen Eindruck, wenn z. B. ein Deutscher in einer deutschen Zeitschrift Artikel in französischer Sprache schreibt, die er sich allerdings wohlweislich von einem Nationalfranzosen hat durchsehen lassen, oder wenn deutsche Universitätsdozenten vor deutschen Zuhörern — abgesehen natürlich von Seminar- und Konversationsübungen — Vorträge und Vorlesungen in französischer oder englischer Sprache halten.

Digitized by Google

in the history of English letters? A year or two ago it would have been impossible for anybody but one of his idolaters to answer these questions candidly without being hooted for literary heterodoxy. There are already signs that the fickle favour of the British public is veering from its idol. One now hears belittling censure and gibes at his expense which are just as exaggerated as were the former laudations. Kipling himself, to his honour be it said, has never been much influenced by this clatter and recks but little of all this tumult and shouting about him. He has heard much praise, but it has never turned his head, nor made him waver from his aims and ideals. He is a citizen of Greater England, born in the gates of Bombay

„Between the palms and the sea
Where the world-end steamers wait,"

and is full of the fresh and adventurous spirit of England's colonies. He loves „the Islanders" at home, but would gladly chide them into more energetic life. He himself has never rested on his oars, or been content to follow beaten tracks. One work being done, he is ever eager for fresh fields of trial. When he had finished with the Anglo-Indian, he took up the case of the private in the ranks, next he became the poet of the jungle, then he turned to the life of the seafarer and the mariner, and discovered the romance of steam and oceanic trade. Then he dived (with but ill success, to be sure) into school boy psychology and has recently essayed the ambitious task of writing a big modern novel. What if the bow has been too strong for him to bend? He has ever with the true energy of the artist refused to repeat himself. Every new book of his has brought a surprise for his readers, and his fame has eclipsed all other names of modern England, and his stories and poems met with the applause alike of recluse college dons and of the man in the street and the workers in factory and barracks. But after all his place is not with the great writers of England. Let us be frank and confess it. We shall then be the more ready to acknowledge his real merits as a writer; and we shall be ready to acknowledge too the admirableness of much of his work, though we deny its claim to classical excellence, to that σπουδαιότης which is as yet beyond the range of the 'democratic Romanticism' (if I may be permitted to coin the term) of England's colonial literature.

Digitized by Google

Other writers in Modern England have won fame and attained almost as great a vogue on marvellously cheaper merits. The ephemeral trash of the South Australian Guy Boothby and of the importunate Marie Corelli, for example, has found patrons as loud voiced if not as numerous as those of Rudyard Kipling. But these are writers who are destined to speedy oblivion. With Kipling it is not so. In spite of his vogue he has enduring worth and significance, and he will come to occupy a permanent and definite place in English literary history. That place he will attain chiefly by virtue of the fact that he has more or less adequately voiced the aspirations of a political Renaissance in the British Empire. The motto written over his career, consciously and unconsciously, is the forgotten Tory watchword *„Imperium et Libertas"*. He is the voice of Greater England crying from all over the world for comprehension of the Imperial ideal and responsibility.

It is only with the last twenty years that England has been aroused to the fact that she has an immense and loyal empire overseas. „We English," said the historian Seely in 1884, „have conquered and colonised half the world as it were in a fit of absence of mind." And there was a school of politicians, Little Englanders and what not, who looked upon colonies as a dangerous burden and responsibility and liked to believe in the obsolete doctrine of the philosopher Turgot that „colonies were like fruits that cling to the parent tree till they ripen". The ultimate secession and disloyalty of colonies was looked upon not only as an inevitable but also as a fortunate thing. The Australian and Canadian contingents to the Soudan for the relief of Gordon first roused England to the fallacy of this theory. Then in 1889 came Kipling and taught the English the wonder of India. What did the average Briton know about India previous to the appearance of those half dozen little books in green paper covers? They had vague remembrances of Macaulay's magic rhetoric and Clive and Hastings and the Begums of Oude. Some too had read Burke's speeches. Then Thackeray had given us a burlesque India in his Major Gahagan, and Sir Edwin Arnold had made us all read the „Light of Asia". And we had read tales and histories enough of the Indian Mutiny. But what did we know or care for the real, contemporary India? Who knew what sort of a place it was, what manner of folk dwelled

Digitized by Google

there; how English men and women worked, and amused themselves and sinned and suffered and died there, how we ruled the native races and what they thought of our rule? It was Kipling's genius that taught us these things, things which the Sepoy Mutiny had failed to teach us. This writer coming into England from some unknown land, from „somewhere east of Suez" took the English by storm, and henceforth our English Dependency of India became a thing of live interest. He shook these easy going optimistic Islanders out of their apathy and showed them that such apathy was almost criminal. England had got too fat and prosperous to look at the facts of her Empire with clear glance, and here was a young dare devil journalist who set himself to rouse her. A pure learned or classical style would never have attained this object. People who want to catch the Dick Bottom-like ears of the British public do not use the prose of Meredith or the verse of Swinburne. Therefore when this young Hercules undertook his second labour, that of awakening England to the nature of the men who defended her empire and of her responsibility towards them, he did it in verse which required no knowledge of trochee and amphibrach to appreciate it. The English had become thoroughly unmilitary and looked on their army as a kind of dust-bin of civilisation. They knew nothing of the virtues or the courage of the men whom they superciliously charged with the defence of their empire.

„It's Tommy this and Tommy that and chuck him out the brute" was a fairly faithful picture of the attitude of the British public towards the common soldier until the „Departmental Ditties" and the „Barrack Room Ballads" appeared in 1892. In these poems there was a challenge to convention in every line. The metres — what were they? — the jingling, hackneyed measures of the Variety theatres and Music halls. The sincerity, realism, and pathos of these Ballads made them into poetry in sheer despite of form. Their success was instant and universal. The position of the common soldier was bettered once for all, and that education of the English in things military was begun, which is to-day culminating in proposals for *„allgemeine Wehrpflicht"*.

All this time Kipling too was preaching in and out of season the responsibilities of Empire; Imperialism was in the air, doubtless, but he gave it a voice, and his accents appealed

Digitized by Google

to the heart of Englishmen as no other words have done, not for the sake of their literary form or perfectness of rhythm, but because they said in straightforward nervous language what every one had been longing to say and could not. He has made England less insular and the colonies less provincial, he has been the mouthpiece of England's empire builders of to-day, and has made a new and stirring appeal to English manhood for the maintenance of the best fruits of English tradition, and the consolidation of her power for the sake of the world's and her own culture. He is not only the poet of Fuzzy Wuzzy and Mandalay but of „The English Flag". He has appealed to the national instincts of the English in quite an extraordinary way, but I do not think any one would seriously propose him as „Poet Laureate". He will remain the „Poet of the Empire". as he has been called, not by virtue of the highest literary qualities, but by the impulse and consciousness he gave to Britain's strivings towards a greater and more effective Unity. And yet, in spite of all this, if we leave aside all political and patriotic bias in judging his merits, he still remains an author to love and admire, the creator of M'Phee and Mrs. Hauksbee and the Soldiers Three. But his place is not with the great masters of fiction or with the great poets and interpreters of life; and we shall do no harm to recognise this limitation.

Berlin. F. Sefton Delmer.

Digitized by Google

Mitteilungen.

Die neuen bayerischen Lehrpläne.

Nach eingehenden Beratungen des Obersten Schulrats wurde am 20. Juli 1901 ein neues Lehrprogramm für den neusprachlichen Unterricht an den bayerischen Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien, Progymnasien und Realschulen) veröffentlicht und zugleich angeordnet, dass dasselbe mit Beginn des neuen Schuljahres (18. September) in Wirksamkeit treten sollte. Zum Verständnis der weiter unten folgenden Bestimmungen jenes Lehrprogramms sei hier die Bemerkung gestattet, dass in Bayern der französische Unterricht an den Gymnasien erst in der sechsten Klasse (U II) beginnt und vier Jahre lang mit zehn wöchentlichen Unterrichtsstunden (3 + 3 + 2 + 2) fortgesetzt wird; an den Realgymnasien beginnt er in der vierten Klasse (U III) und wird sechs Jahre lang mit 20 Unterrichtsstunden (4 + 4 + 3 + 3 + 3 + 3) fortgesetzt; an den Realschulen[1]) beginnt er in der ersten Klasse (VI) und umfasst 27 Wochenstunden (6 + 6 + 5 + 4 + 3 + 3).

Der englische Unterricht wird an den bayerischen Gymnasien nur fakultativ erteilt. An den Realgymnasien beginnt er in der sechsten Klasse (U II) und wird in 13 Stunden fortgesetzt (4 + 3 + 3 + 3); an den Realschulen wird er nur in den beiden obersten Klassen (O III und U II) in je fünf Wochenstunden erteilt.

Hinsichtlich des Abiturientenexamens ist zu bemerken, dass die Aufgaben für diese Prüfung von dem Unterrichtsministerium gestellt werden und zwar sind sie für alle Schulen der gleichen Gattung die nämlichen; auch werden sie in allen Schulen am gleichen Tage und zur gleichen Stunde von den Abiturienten bearbeitet.

Folgendes sind die Bestimmungen des neuen bayerischen neusprachlichen Lehrprogramms:

Lehrprogramm

für den Unterricht in der französischen Sprache an den humanistischen Gymnasien und Progymnasien.

(§ 12 der Schulordnung vom 23. Juli 1891).

I. Allgemeines Lehrziel.

Verständnis nicht zu schwieriger französischer Werke hauptsächlich der neueren Zeit sowie auf genügender Kenntnis der Grammatik und hinreichendem Wortschatz beruhende Einführung in den mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache.

---

[1]) Oberrealschulen gibt es in Bayern nicht.

Digitized by Google

II. Besondere Vorschriften.

1. Hinsichtlich der Aussprache sollen die Schüler tunlichst dahin geführt werden, in sinngemässer Weise fliessend und in einem Tone zu lesen, welcher dem der gebildeten Franzosen möglichst nahe kommt.

2. In Bezug auf die Sprechfähigkeit ist dahin zu streben, dass die Schüler imstande sind, leichte französische Fragen über geeignete Lesestücke oder über einfache Vorkommnisse des täglichen Lebens zu verstehen und französisch zu beantworten.

3. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht der französische Text, vor allem das zusammenhängende Lesestück, an welches sich die meisten Uebungen anzuschliessen haben.

4. An den französischen Text hat sich der Unterricht in der Grammatik zu schliessen, die nur als Mittel zum Zweck vorzugsweise nach der induktiven Methode und vor allem in ihren häufig wiederkehrenden Erscheinungen zu behandeln ist.

5. Die schriftlichen Uebungen sollen in allen Klassen im Niederschreiben von leichteren Diktaten, in der Umformung gelesener Stücke und in Uebersetzungen sowohl aus der fremden als auch aus der Muttersprache (unter Ausschluss deutscher Originalstücke) bestehen.

III. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes.

Sechste Klasse: Laut-, Schrift- und Formenlehre mit Inbegriff der wichtigeren Regeln über die Wortstellung, aber mit Ausschluss der sogenannten unregelmässigen Verba.

Siebente Klasse: Die sogenannten unregelmässigen Verba nebst den einfacheren Regeln der Syntax.

Achte und neunte Klasse: Vervollständigung und Abschluss der Syntax.

IV. Lektüre.

Die Lektüre beschränkt sich in den beiden unteren Klassen auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Uebungsbuche enthaltenen Texte. Doch kann in der siebenten Klasse auch schon ein leichterer Schriftsteller gelesen werden, wie z. B. Bruno, le Tour de la France par deux enfants; Combe, Nouvelles jurassiennes; D'Hombres et Monod, Biographies historiques; Duruy, Biographies d'hommes célèbres; Erckmann-Chatrian, Histoire du plébiscite; Souvestre, Sous la Tonnelle.

In den beiden oberen Klassen werden Werke der modernen Zeit und auch der klassischen Periode gelesen, wie etwa in der 8. Klasse: Barrau, Scènes de la Révolution française; Börner, La France, sa description, son histoire et son organisation politique et administrative; Chuquet, la Guerre de 1870/71; Daudet, le Petit Chose, Tartarin de Tarascon; Duruy, Histoire de France; Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit de 1813, Waterloo; Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte; Laurie, Mémoires d'un Collégien; Michaud, Influence et résultats des croisades; Molière, L'Avare; Racine, Iphigénie en Aulide, Athalie; Sandeau, Mlle de la Seiglière; Souvestre, Au Coin du Feu, Les derniers Paysans, Sous la Tonnelle, Théâtre de la Jeunesse; Theuriet, les Enchantements de la Forêt, la Princesse verte; Thiers, Histoire du consulat et de l'empire, Napoléon à Sainte-Hélène; Töpffer, Nouvelles Genevoises.

In der 9. Klasse: Coppée, Pariser Skizzen aus Les vrais Riches; Du Camp, Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie dans la seconde moitié du XIXe siècle; Corneille, le Cid, Cinna, Horace; Daudet, Ausgewählte Erzählungen aus den Lettres de mon Moulin; Gropp und Haus-

Digitized by

knecht, Auswahl französicher Gedichte; d'Hérisson, Journal d'un Officier d'ordonnance; Legouvé, Souvenirs de Jeunesse; Michelet, Tableau de la France; Mérimée, Colomba; Mignet, Histoire de la révolution française; Molière, les Femmes Savantes, le Misanthrope; Sarcey, Siège de Paris; Schuré, Sites et Paysages historiques aus den Grandes Légendes de la France; Taine, Les origines de la France contemporaine; Vigny, la Canne de Jonc et le Cachet rouge; einige moderne Dramen in Prosa, wie z. B. Erkmann-Chatrian, l'ami Fritz; Feuillet, le Roman d'un jeune homme pauvre; Scribe et Legouvé, les Doigts de fée.

V. Absolutorialprüfung.

Schriftliche Prüfung. (§ 33 Abs. 2 der Schulordnung.)

Am 3. Prüfungstage:

b) Schriftliche Uebersetzung eines französischen Prosa-Textes von mässiger Schwierigkeit in das Deutsche.

c) Schriftliche Uebersetzung eines stilistisch einfachen Textes in erzählender Form in das Französische.

Für die unter b und c genannten Aufgaben wird zusammen eine zweieinhalbstündige Arbeitszeit gewährt. (Nachmittags von 3 bis 5½ Uhr).

Mündliche Prüfung. (§ 36 Abs. 2c der Schulordnung).

c) Uebersetzung nicht gelesener Stellen eines leichteren französischen Schriftstellers.

Lehrprogramm

für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Realgymnasien.

(§§ 11 und 12 der Schulordnung vom 3. September 1891).

I. Allgemeines Lehrziel.

Sicheres Verständnis französischer, bzw. englischer Werke der klassischen und der neueren Zeit, sowie auf genügender Kenntnis der Grammatik und hinreichendem Wortschatz beruhende Uebung im korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauch der fremden Sprache in einem für die gewöhnlichen Lebens- und Verkehrsverhältnisse genügenden Umfange.

II. Besondere Vorschriften.

1. Hinsichtlich der Aussprache sollen die Schüler tunlichst dahin geführt werden, in sinngemässer Weise fliessend und in einem Tone zu lesen, welcher dem der gebildeten Franzosen, bzw. Engländer möglichst nahe kommt.

2. In Bezug auf die Sprechfähigkeit ist dahin zu streben, dass die Schüler imstande sind, französische und englische Fragen über geeignete Lesestücke oder über einfache Vorkommnisse des täglichen Lebens zu verstehen und französisch bzw. englisch zu beantworten.

3. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht der fremdsprachliche Text, vor allem das zusammenhängende Lesestück, an welches sich die meisten Uebungen anzuschliessen haben. Bei der Erklärung der Schriftsteller ist jedesmal eine kurze literarhistorische Einleitung zu geben.

4. An den Text hat sich der Unterricht in der Grammatik zu schliessen, die nur als Mittel zum Zweck vorzugsweise nach der induktiven Methode und vor allem in ihren häufig wiederkehrenden Erscheinungen zu behandeln ist.

Digitized by Google

5. Die schriftlichen Uebungen sollen in allen Klassen im Niederschreiben von Diktaten, in der Umformung gelesener Stücke und in Uebersetzungen sowohl aus der fremden als auch aus der Muttersprache (unter Ausschluss deutscher Originalstücke) bestehen. Ferner ist in den beiden obersten Klassen die Uebersetzung zusammenhängender deutscher Texte, sowie die Anfertigung von Nacherzählungen und Briefen zu verlangen. Auch kann der Lehrer hier versuchsweise leichtere französische Aufsätze anfertigen lassen.

III. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes.

Französisch:

Vierte Klasse: Lautlehre. Schriftlehre. Das Regelmässige und Wichtigste aus der Formenlehre: Artikel und Substantiv, Adjektiv, Zahlwort, die wichtigsten Regeln über das Fürwort und vor allem Einübung von *avoir* und *être* sowie der lebenden Konjugationsweise (*aimer, finir, vendre*).

Fünfte und sechste Klasse: Vervollständigung der Laut-, Schrift- und Formenlehre. Konjugation der Verben auf *-er* mit veränderlichem Stamme, sowie Einübung der archaischen Konjugationsweise (die reinen Verben auf *-ir*, die Verben auf *-re* und auf *-oir*). Einige wichtigere Regeln der Syntax (Gebrauch der Arten, Zeiten und Redeweisen des Verbs, Wortstellung und dgl.)

Siebente Klasse: Vervollständigung und Abschluss der Syntax.

Achte und neunte Klasse: Gelegentliche Wiederholung schwieriger Kapitel des syntaktischen Lehrstoffs, wobei der Gebrauch einer kurzen, französisch geschriebenen Grammatik gestattet ist.

Englisch:

Sechste Klasse: Lautlehre. Schriftlehre. Die Formenlehre einschliesslich der gebräuchlichsten unregelmässigen Zeitwörter mit den entsprechenden Uebungen.

Siebente Klasse: Wiederholung des in der sechsten Klasse behandelten Lehrstoffes. Sämtliche unregelmässige Zeitwörter mit Uebungen. Die Syntax.

Achte und neunte Klasse: Wiederholung der Grammatik.

IV. Lektüre.

Die französische Lektüre hat in der 4. und 5. Klasse die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Uebungsbuche enthaltenen Texte zum Gegenstande; daneben kann auch in den Klassen 4—6 eine passende Chrestomathie von mässigem Umfange benützt werden.

In den anderen Klassen werden Werke der klassischen und der modernen Zeit gelesen, wie etwa in der 6. Klasse: Bruno, le Tour de la France par deux enfants; Boissonas, Une famille pendant la guerre de 1870; d'Hombres et Monod, Biographies historiques; Duruy, Biographies d'hommes célèbres; Erckmann-Chatrian, Contes populaires, Contes des Bords du Rhin; Halévy, L'Invasion; Lamé-Fleury, Histoire de France; Ausgewählte leichtere Contes et Récits pour la jeunesse.

In der 7. Klasse: Duruy, Histoire de France; Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit de 1813, Waterloo; Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte; Malot, En Famille, Sans Famille; Passy, le petit Poucet du 19e siècle, Stephenson et la Naissance des chemins de fer; Souvestre, Au Coin du Feu, Derniers Paysans, Sous la Tonnelle; Theuriet, les Enchantements de la Forêt, la Princesse verte; Töpffer, Nouvelles Genevoises; Choix de Nouvelles Modernes; Conteurs Modernes.

Digitized by Google

In der 8. Klasse: Barante, Histoire de Jeanne Darc, Henri V. d'Angleterre en France; Barrau, Scènes de la Révolution française; Chuquet, La Guerre de 1870/71; Daudet, Tartarin de Tarascon, le Petit Chose; Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte; Laurie, Mémoires d'un Collégien; Mérimée, Colomba; Racine, Iphigénie en Aulide, Athalie; Regnard, le Joueur; Sandeau, Mlle de la Seiglière; Vigny la Canne de Jonc et le Sceau Rouge.

In der 9. Klasse: Arago, Histoire de ma jeunesse, Éloges; Coppée, Geeignete Erzählungen aus den Vrais Riches; Corneille, le Cid, Cinna, Horace; Daudet, Geeignete Erzählungen aus den Lettres de mon Moulin; du Camp, Paris, ses organes, ses fonctions et sa vie; d'Hérisson, Journal d'un Officier d'ordonnance; Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte; Legouvé, Souvenirs de Jeunesse; Michelet, Tableau de la France; Molière, L'Avare, les Femmes Savantes, le Misanthrope; Sarcey, Siège de Paris; Schuré, Sites et Paysages historiques aus den Grandes Légendes de la France; Taine, les Origines de la France contemporaine; Geeignete moderne Dramen wie z. B. Feuillet, le Roman d'un jeune homme pauvre; Scribe et Legouvé, les Doigts de fée.

Die englische Lektüre beschränkt sich in der 6. Klasse auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Uebungsbuche enthaltenen Texte.

In den drei obersten Klassen werden Werke der letzten Jahrhunderte gelesen, wie etwa in der 7. Klasse: Ascott, Stories of English Schoolboy Life, Holiday Stories; Besant, The History of London; Burnett, Little Lord Fauntleroy; Chambers, English History; Edgeworth, Popular Tales; Gardiner, Historical Biographies; Green, A Short History of the English People; Gropp und Hausknecht, Auswahl englischer Gedichte; Marryatt, The Three Cutters; Seymour, Shakspere Stories.

In der 8. Klasse: Addison, Ausgewählte Aufsätze aus dem Spectator; Black, A Tour in the Scottish Highlands; Sir David Brewster, Newton; Daw, Queen Victoria; Dickens, A Christmas Carol, Sketches by Boz; Gropp und Hausknecht, Auswahl englischer Gedichte; Irving, Abbotsford, Sketchbook; Hume, King Charles I., History of Queen Elizabeth; Marryat, The Children of the New Forest; Sir W. Scott, Ivanhoe, Kenilworth, Waverley (Gekürzte Ausgaben); Massey, God Save the Queen, In the Struggle of Life.

In der 9. Klasse: Byron, The Prisoner of Chillon; Escott, England, its People, Polity and Pursuits; Gordon, London Life and Institutions; Gropp und Hausknecht, Auswahl englischer Gedichte; Johnson, Life of Milton; Macaulay, The Duke of Monmouth; Johnson, Lord Clive, Warren Hastings; Shakspere, Macbeth, The Merchant of Venice, King Richard II., King Richard III., Julius Caesar, King Lear, King Henry V.; Sir W. Scott, The Lady of the Lake, The Lay of the Last Minstrel.

V. Schul- und Hausaufgaben.

(§ 28 Ziffer 1 bis 4 der Schulordnung).

An Schulaufgaben (Uebersetzungen aus dem Deutschen, Diktaten, grammatischen Extemporalien, Uebersetzungen aus der fremden Sprache) sind innerhalb eines Schuljahres zu stellen:

aus dem Französischen:

in den Klassen 4 und 5: 6—8
" " " 6 und 7: 5—6
" " " 8 und 9: 4—5

Digitized by Google

aus dem Englischen:
in den Klassen 6 und 7: 5—6
„ „ „ 8 und 9: 4—5

Die bisher gestellten französischen und englischen Hausaufgaben fallen in Zukunft weg. Dagegen ist auf die kleineren häuslichen Aufgaben, welche zur Einübung des Lehrstoffes und zur Anregung der eigenen Thätigkeit gegeben werden, grösseres Gewicht zu legen und die Kontrolle derselben mit erhöhter Sorgfalt zu betätigen.

VI. Absolutorialprüfung.

Schriftliche Prüfung (§ 33 Abs. 2 der Schulordnung).

Am 2. Prüfungstage:

a) Niederschreiben eines französischen Diktates in Prosa (von 7 – 7½ Uhr), von dem der betreffende Lehrer der neueren Sprachen eine Viertelstunde vor Beginn der Prüfung in Gegenwart des Rektors Einsicht nehmen soll. Dasselbe ist in Sprechtakten, und zwar zweimal an verschiedenen Stellen des Prüfungssaales und zum Schlusse noch einmal im Zusammenhange zu diktieren.

b) Schriftliche Uebersetzung eines französischen Prosa-Textes von mässiger Schwierigkeit in das Deutsche.

c) Schriftliche Uebersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen Textes in das Französische.

Für die unter b und c genannten Aufgaben wird zusammen eine 3stündige Arbeitszeit gewährt. (Vormittags von 8 bis 11 Uhr).

d) Nachmittags von 3 – 6 Uhr findet die schriftliche englische Prüfung statt, deren Aufgaben hinsichtlich der Anforderungen den obengenannten französischen Aufgaben unter b und c entsprechen.

Mündliche Prüfung (§ 36 der Schulordnung).

Absatz 2.

lit. a und b. Wie bisher mit dem Zusatze: Beantwortung französischer, bzw. englischer auf die Grammatik oder den Inhalt der gelesenen Stelle sich beziehender Fragen in der fremden Sprache.

Lehrprogramm

für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Realschulen.

(§§ 10 und 11 der Schulordnung vom 11. September 1894).

I. Allgemeines Lehrziel.

Verständnis eines angemessenen französischen, bzw. englischen Textes, sowie Korrektheit im schriftlichen Gebrauche der fremden Sprache bei nicht zu schwierigen Uebersetzungs-Uebungen und ein gewisser Grad von Raschheit im Auffassen des Gesprochenen, verbunden mit einiger Fertigkeit im freien mündlichen Ausdrucke.

II. Besondere Vorschriften.

1. Hinsichtlich der Aussprache sollen die Schüler tunlichst dahin geführt werden, in sinngemässer Weise fliessend und in einem Tone zu lesen, welcher dem der gebildeten Franzosen und Engländer möglichst nahe kommt.

2. In Bezug auf die Sprechfähigkeit ist dahin zu streben, dass die Schüler imstande sind, leichte französische und englische Fragen über geeignete Lesestücke oder über einfache Vorkommnisse des täglichen Lebens zu verstehen und französisch, bzw. englisch zu beantworten.

Digitized by Google

3. Im Mittelpunkte des Unterrichts steht der fremdsprachliche Text, vor allem das zusammenhängende Lesestück, an welches sich die meisten Uebungen anzuschliessen haben.

4. An den Text hat sich der Unterricht in der Grammatik zu schliessen, die nur als Mittel zum Zweck vorzugsweise nach der induktiven Methode und vor allem in ihren häufig wiederkehrenden Erscheinungen zu behandeln ist.

5. Die schriftlichen Uebungen sollen in allen Klassen im Niederschreiben von Diktaten, in der Umformung gelesener Stücke und in Uebersetzungen sowohl aus der fremden als auch aus der Muttersprache (unter Ausschluss deutscher Originalstücke) bestehen. Auch ist in den beiden obersten Klassen die Anfertigung von Nacherzählungen und Briefen zu verlangen.

III. Verteilung des grammatischen Lehrstoffes.

Französisch:

Erste Klasse: Lautlehre. Schriftlehre. Das Regelmässige und Wichtigste aus der Formenlehre: Artikel und Substantiv, Adjektiv, Zahlwort, die wichtigsten Regeln über das persönliche und besitzanzeigende Fürwort und vor allem Einübung von *avoir* und *être* sowie der lebenden Konjugationsweise *aimer*.

Zweite und dritte Klasse: Vervollständigung der Laut-, Schrift- und Formenlehre nebst Ergänzung der lebenden Konjugationsweise finir, vendre. Konjugation der Verben auf *-er* mit veränderlichem Stamme, sowie Einübung der archaischen Konjugationsweise (die reinen Verben auf *-ir*, die Verben auf *-re* und auf *-oir*).

Vierte Klasse: Einführung in die Satzlehre. Gebrauch der Arten, Zeiten und Redeweisen des Verbs; Wortstellung.

Fünfte Klasse: Vervollständigung nnd Abschluss der Satzlehre.

Sechste Klasse: Gelegentliche Wiederholung schwieriger Kapitel des syntaktischen Lehrstoffs. Uebungen im Uebersetzen zusammenhängender deutscher Texte.

Englisch:

Fünfte Klasse: Die Formenlehre mit Einschluss der unregelmässigen Verben.

Sechste Klasse: Die Hauptregeln der Syntax.

IV. Lektüre.

Die französische Lektüre beschränkt sich in den drei untersten Klassen auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Uebungsbuche enthaltenen Texte.

In den drei obersten Klassen werden im französischen Unterrichte Werke der modernen Zeit gelesen, wie etwa in der 4. Klasse: Bruno, Francinet; d'Hombres et Monod, Biographies historiques; Erckmann-Chatrian, Contes populaires; Girardin, Récits de la vie réelle; Lavisse, Récits et Entretiens familiers sur l'Histoire de France.

In der 5. Klasse: Boissonas, Une Famille pendant la Guerre de 1870/71; Börner, La France, sa description, son histoire et son organisation; Bruno, le Tour de la France; Desbeaux, les trois petits Mousquetaires (im Auszug); Dumas, Napoléon; Erckmann-Chatrian, Histoire du plébiscite; Gropp und Hausknecht, Auswahl französischer Gedichte; Halévy, l'Invasion; d'Hérisson, Journal d'un officier d'ordonnance; Lamé-Fleury, Histoire de France; Malot, En Famille, Sans Famille; Perrault, Contes de ma Mère l'Oie.

Digitized by Google

In der 6. Klasse: Barrau, Histoire de la Révolution française; Chuquet, la Guerre de 1870/71; Duruy, Histoire de France; Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit de 1813, Waterloo; Laurie, Mémoires d'un Collégien; Passy, le petit Poucet du XIXe siècle; Rousset, le Blocus et la capitulation de Metz; Saintine, Picciola; Souvestre, Au Coin du feu, Confessions d'un ouvrier, Derniers Paysans; Töpffer, Nouvelles Genevoises.

Die englische Lektüre beschränkt sich in der 5. Klasse auf die in dem jeweils eingeführten Lehr- und Übungsbuche enthaltenen Texte. In der 6. Klasse werden Werke der modernen Zeit gelesen, wie etwa Besant, The History of London; Burnett, Little Lord Fauntleroy; Chambers, English History; Dickens, Sketches by Boz; Edgeworth, Popular Tales; Gardiner, Historical Biographies; Irving, Abbotsford, Sketchbook; Maryat, The Children of the New Forest.

V. Schul- und Hausaufgaben.

(§ 28 der Schulordnung).

An Schulaufgaben (Uebersetzungen aus dem Deutschen, Diktaten, grammatischen Extemporalien, Uebersetzungen aus der fremden Sprache) sind innerhalb eines Schuljahres zu stellen:

aus dem Französischen:

in den Klassen 1 und 2: 6—8
" " " 3 und 4: 5—6
" " " 5 und 6: 4—5

aus dem Englischen: je 6.

Die bisher gestellten französischen und englischen Hausaufgaben fallen in Zukunft weg. Dagegen ist auf die kleineren häuslichen Aufgaben welche zur Einübung des Lehrstoffes und zur Anregung der eigenen Tätigkeit gegeben werden, grösseres Gewicht zu legen und die Kontrolle derselben mit erhöhter Sorgfalt zu betätigen.

VI. Absolutorialprüfung.

Schriftliche Prüfung (§ 33 der Schulordnung).

Am 3. Prüfungstage.

a) Niederschreiben eines französischen Diktates in Prosa (von 7—7½ Uhr), von dem der betreffende Lehrer der neueren Sprachen eine Viertelstunde vor Beginn der Prüfung in Gegenwart des Rektors Einsicht nehmen soll. Dasselbe ist in Sprechtakten, und zwar zweimal an verschiedenen Stellen des Prüfungssaales und zum Schlusse noch einmal im Zusammenhange zu diktieren.

b) Schriftliche Uebersetzung eines nicht zu schwierigen deutschen Textes in das Französische.

Für die unter b genannte Aufgabe wird eine 3stündige Arbeitszeit gewährt. (Vormittags 8 bis 11 Uhr).

b) Am 4. Prüfungstage.

Nachmittags von 3—6 Uhr findet die schriftliche englische Prüfung in der bisherigen Weise statt.

Mündliche Prüfung. (§ 36 Abs. 2a und b der Schulordnung).

a) Uebersetzung und Erklärung einer Stelle aus den in der obersten Klasse behandelten französischen bzw. englischen Schriftstellern.

b) Uebersetzen einer noch nicht gelesenen leichteren Stelle eines französischen, bzw. eines englischen Prosaikers. Beantwortung französischer, bzw. englischer sich auf die Grammatik oder den Inhalt der gelesenen Stelle beziehender Fragen in der fremden Sprache.

Digitized by Google

Instruktion

für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen.

1. Die Aussprache ist in einer den Fortschritten der phonetischen Wissenschaft entsprechenden Weise zu lehren. Die Lehrer müssen daher die sicheren Ergebnisse der Phonetik im Unterrichte praktisch verwerten, indem sie zunächst in der untersten Klasse die erste Zeit ausschliesslich auf die Einübung der fremden Laute verwenden (Artikulationsübungen, stimmhafte und stimmlose Konsonanten, leiser Vokaleinsatz, energische Lippenbewegung, besonders bei Bildung der französischen Vokale, Silben- und Wortgrenze u. s. w.). Dabei empfiehlt es sich, die Bücher schliessen zu lassen und eine Lauttafel zu benutzen. Auf eine sorgfältige Lautschulung ist um so grösseres Gewicht zu legen, als das erste Unterrichtsjahr für alle späteren Jahre bestimmend ist. Nur wenn bereits in der untersten Klasse die Sprechorgane der Schüler in der richtigen Weise geübt worden sind, lässt sich auch in den oberen Klassen eine korrekte Aussprache erhoffen. Theoretische Belehrung über die Lautbildung ist nur da zu geben, wo sie die richtige Hervorbringung der fremden Laute zu fördern und zu erleichtern geeignet ist. Auf die Einübung der Einzellaute hat die Einübung der Laute im Worte und im Satze zu folgen. Die Schüler sollen tunlichst dahin geführt werden, in sinngemässer Weise fliessend, deutlich und lautrein lesen zu lernen, d. h. mit genauer Beobachtung des leisen Vokaleinsatzes, der Sprechtakte und der der fremden Sprache eigenen Intonation. Dabei darf von den Schülern, namentlich in der ersten Zeit, kein Satz gelesen werden, der nicht erst vom Lehrer deutlich vorgesprochen worden ist. Zu nachdrücklicherer Förderung der richtigen Aussprache und Betonung empfiehlt es sich, in jeder Klasse einige Gedichte und gehaltvolle Prosastellen auswendig lernen zu lassen. Phonetische Transkriptionen zusammenhängender fremdsprachlicher Texte sind zu vermeiden.

2. Was die Sprechfähigkeit anlangt, so ist zunächst eine gewisse Gewandtheit im Aussprechen von kurzen Satzgruppen dadurch anzustreben, dass der Lehrer schon bei der Erlernung von *avoir* und *être*, dann bei den Verben auf *-er*, *-ir*, *-re* und *-oir* in Sätzen konjugieren lässt; darauf sind zur Uebung im freien mündlichen Ausdruck, wenn irgend tunlich, in jeder Stunde und in allen Klassen zuerst leichte, dann allmählich schwieriger werdende Sprechübungen an den jedesmal gelesenen und übersetzten Text, soweit er sich dazu eignet, anzuschliessen. Diese Sprechübungen, welche dem Anschauungskreise der Schüler angemessen sein müssen, können sich gelegentlich auch auf die Vorkommnisse des täglichen Lebens erstrecken. Zur Uebung der Schüler im raschen Auffassen der fremdsprachlichen Laute ist es auch nützlich, ihnen öfter ihren Kenntnissen angemessene französische oder englische Sätze auch zusammenhängenden Inhalts vorzusprechen und sich zu überzeugen, ob sie verstanden wurden. Bei den Sprechübungen hat die Fragestellung nicht immer nur durch den Lehrer, sondern nach Anweisung desselben auch durch die Schüler zu erfolgen. Beim Unterrichten erscheint in allen Klassen der möglichst häufige Gebrauch der fremden Sprache geboten, soweit es sich nicht um erziehliche Zwecke, um tiefere Einwirkung auf Verstand und Gemüt der Schüler handelt. Die Regeln der Grammatik sind immer erst in deutscher Sprache zu erklären.

3. Der fremdsprachliche Text und der daran sich schliessende praktische (mündliche und schriftliche) Gebrauch der Fremdsprache, sowie

Digitized by Google

das Verständnis der Schriftsteller ist in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken. Beim Uebersetzen der Autoren ist auf einen angemessenen, idiomatischen deutschen Ausdruck Gewicht zu legen. Den Lehrern muss als Ziel vorschweben, ihre Schüler sowohl zu einer gewissen Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck und zu grammatischer formaler Korrektheit zu führen, als auch in den Lernenden ein lebendiges Interesse für den Inhalt des Gelesenen zu erwecken und durch den Gedankengehalt der gelesenen Texte wie durch hinzugefügte, passende Sacherklärungen Verständnis für das Geistes- und Kulturleben des fremden Volkes anzubahnen. Der Gebrauch einer Chrestomathie ist im allgemeinen nicht zu empfehlen. Gegen eine massvolle Benützung von Anschauungsbildern beim Unterricht ist keine Einwendung zu erheben.

4. Die Grammatik ist nicht als Selbstzweck zu betrachten, sondern als Mittel zum Zweck zu behandeln. Bei der Unterweisung in derselben ist in der Hauptsache die induktive Methode zu befolgen. Es müssen also die grammatischen Thatsachen, soweit dies tunlich und praktisch möglich ist, nicht aus einer *a priori* aufgestellten Regel, sondern die Regel muss aus dem fremden Sprachstoffe selbst abgeleitet werden. Also erst die Anschauung, dann die Abstraktion. Dann wird der induktiv gewonnene grammatische Stoff dem Schüler in systematischer Ordnung vorgeführt und von ihm gedächtnismässig angeeignet. Zunächst ist nur das Regelmässige ins Auge zu fassen. Ein Eingehen auf grammatische Spitzfindigkeiten ist zu vermeiden. Bei der Einübung des französischen Zeitworts ist stets vom Stamme auszugehen. Dabei ist die scheinbar unregelmässige Gestalt vieler Verbalformen vermittelst der einfacheren Lautgesetze, aber ohne Zurückgreifen auf Vulgärlatein und Altfranzösisch zu erläutern. An humanistischen und Realgymnasien sind Hinweise auf das Latein da angezeigt, wo sie zur Unterstützung des Gedächtnisses und zum tieferen Verständnisse des französischen Sprachgebrauches dienen.

5. Die schriftlichen Uebungen, welche anfangs den Zweck haben, die geltende Rechtschreibung einzuprägen, müssen mit dem Niederschreiben der erlernten Wörter beginnen, und sich allmählich zum Schreiben von Diktaten erweitern, welche zuerst wörtlich oder in leicht veränderter Form den übersetzten Texten zu entnehmen sind. Dabei ist stets auf den Unterschied des Laut- und Schriftbildes aufmerksam zu machen. Diktate sind, stufenweise schwieriger werdend, durch alle Klassen fortzusetzen und möglichst oft zu geben. Als schriftliche oder mündliche Uebungen empfehlen sich bestimmte Umformungen des Gelesenen (Verwandlung der Einzahl in die Mehrzahl, der Gegenwart in die Vergangenheit, der direkten Rede in die indirekte, des Maskulinums in das Femininum, Veränderung der Person des Verbums und dergl. mehr), oder die Beantwortung von Fragen, die sich an den Inhalt des durchgearbeiteten Lehrstoffes anschliessen. Auch ist es ratsam, das Gelesene zuerst wörtlich genau, später aber in freier Weise nacherzählen zu lassen. — Uebersetzungen aus der Muttersprache in die Fremdsprache sind immer erst dann vorzunehmen, wenn die betreffenden Spracherscheinungen durch mündliche und schriftliche Uebungen am fremden Texte gründlich eingeübt sind. Für diese Uebersetzungen sind nur solche Stücke zu wählen, welche keine stilistischen Schwierigkeiten enthalten, also wörtlich in die fremde Sprache übersetzt werden können. Derartige Uebersetzungen, namentlich wenn sie sich inhaltlich an die vorher durchgenommenen, übersetzten und erklärten fremden Texte anschliessen, sind besonders zur Befestigung des Wortschatzes der Schüler und zur Einübung der Gram-

Digitized by Google

matik von nicht zu unterschätzendem Werte. Hiegegen sind Uebersetzungen von deutschen Originalstücken als zu schwierig zu unterlassen.

6. Zur Erreichung nennenswerter Erfolge ist eine einheitliche Methode und ein einheitliches Zusammenwirken der Lehrer für neuere Sprachen an jeder Anstalt unerlässlich.

Die Rektoren werden es sich angelegen sein lassen, wenn nötig, in von ihnen geleiteten Fachkonferenzen die entsprechende Verständigung herbeizuführen.

München. H. Breymann.

Die zweite Hauptversammlung des Bayerischen Neuphilologenverbandes in Nürnberg

am 3., 4. und 5. April 1902.[1])

Der bayerische Neuphilologenverband wurde zu Ostern 1899 mit dem Sitze in München zu dem Zwecke gegründet, den Unterricht und das Studium der neueren Sprachen zu fördern, sowie die speciellen Interessen der neuphilologischen Lehrerschaft zu vertreten. Vorsitzender im ersten Vereinsjahr war Dr. Herberich (München, K. Luitpold-Kreisrealschule), der jedoch infolge von Arbeitsüberbürdung bald zurücktrat, worauf an seine Stelle Georg Werr (München, K. Luitpold-Kreisrealschule) gewählt wurde.

Am Empfangsabend, den 3. April, im „Krokodil" begrüsste Eidam-Nürnberg, der zweite Vorsitzende des Verbandes im Namen des Ortsausschusses die zahlreich Erschienenen. Hinweisend auf die bevorstehenden Verhandlungen führte er kurz aus, wie für dieselben der Character der Stadt Nürnberg den Anhängern der alten und der neuen Lehrmethode zum Vorbild dienen könne, indem in der Pegnitzstadt ein versöhnender Ausgleich zwischen dem Alten und dem Neuen stattgefunden habe.

Zur Festversammlung am nächsten Vormittag in der Aula des Neuen Gymnasiums waren ausser einer beträchtlichen Anzahl von Oberlehrern zahlreiche Gäste erschienen, z. B. die Generale v. Xylander und v. Haag, Vertreter der Kgl. Regierung und der Stadt. Nach Begrüssung der Anwesenden durch den ersten Vorsitzenden Werr-Ingolstadt und

---

[1]) Da uns der uns zugesagte Bericht eines Teilnehmers an der obigen Versammlung nicht zugegangen ist, geben wir im wesentlichen einen Bericht Modlmayr's wieder, der in den *Blättern für das bayerische Gymnasialschulwesen* 1902, S. 587 ff. erschienen ist, und dem selber wieder ein Bericht zu Grunde lag, welcher während der Tagung im *Fränkischen Kurier* veröffentlicht wurde. Das letzte Stück ist der *Münchener Allgemeinen Zeitung* vom 22. April 1902 entlehnt. *Red.*

Digitized by Google

der Versicherung des wärmsten Interesses seitens der Kgl. Regierung durch Herrn Regierungsrat Kolmar, entbot Schulrat Prof. Dr. Glauning im Namen des Stadtmagistrats Nürnberg freundliches Willkommen. Die Lehrer für neuere Sprachen seien gerne gesehen in einer Stadt, die mit dem ganzen Erdenrund in Berührung stehe; hier fänden die Vermittler zwischen dem deutschen Geiste und dem Geiste unserer Nachbarvölker volle Würdigung und verständnisvolle Teilnahme. Er wünsche eine glückliche Lösung der schwebenden Fragen bezüglich der Ausbildung der Fachgenossen und des praktischen Lehrberufes.

Oberstudienrat Dr. Lechner, der das Beratungslokal zur Verfügung gestellt hatte, führte aus, dass dank dem Aufblühen neusprachlicher Doktrinen an den Hochschulen und der wissenschaftlichen Ausbildung der Neuphilologen diese sich die volle Gleichberechtigung mit den Kollegen der anderen Fächer erworben haben. Es freue ihn, dass die Zeit gekommen sei, wo viele Schüler des humanistischen Gymnasiums nicht nur einen *Oedipus rex*, sondern auch einen *König Lear* im Urtexte lesen können.

Nun erhielt Prof. Eidam das Wort zu seinem Vortrage *Zum neusprachlichen Unterricht an deutschen Mittelschulen*, der später in der Beilage zur *Allgemeinen Zeitung* vom 22. April (Nr. 92) veröffentlicht wurde. Redner, ein Anhänger der gemässigten Reformbestrebungen, legte zunächst die Entwickelung der Bewegung dar. Lange lernte man die lebenden Sprachen analog den alten nach der grammatisierenden, synthetischen Methode. Darauf brach sich der Wunsch Bahn, eine induktive Methode in den neusprachlichen Unterricht einzuführen. Man wollte aus dem Vollen schöpfen und das Praktische in den Vordergrund stellen, verfiel aber in das andere Extrem. Die Mittelschule sei keine Fachschule, sondern Vorbereitungsanstalt für die gelehrten Berufe und müsse ausserdem die in den Schülern liegenden geistigen und körperlichen Fähigkeiten erzieherisch ausbilden. Das ästhetisch-ethische Moment dürfe nicht zu gunsten des praktischen zurücktreten. Die zu starke Betonung der Sprechfähigkeit führe zur Ueberbürdung von Lehrer und Schüler. Der richtige Mittelweg dürfte von der eben erlassenen bayerischen Instruktion für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Mittelschulen gefunden worden sein. Indem der Vortragende noch warnt, durch zu ausgedehnte Berücksichtigung des Utilitätsstandpunktes das nationale Gefühl und die Muttersprache zu gefährden, empfiehlt er als Ziel des neusprachlichen Unterrichts gründliches Lesen der fremden Sprache, d. h. sowohl verstehendes Lesen als auch Lautlesen mit möglichst guter Aussprache, ausserdem Uebung im freien Hören und Auffassen und eine Anbahnung der Sprech- und Schreibfähigkeit.

Hieran schloss sich der Vortrag des Universitätsprofessors Dr. Schneegans-Würzburg über: *Le rôle de Molière dans l'histoire de la littérature*

Digitized by Google

française.[1]) Molière nahm nicht so sehr gewaltige Handlungen zum Ziele seines poetischen Schaffens als die feinpsychologische Ausarbeitung der Charaktere. Seine Ideale sind Natur und Wahrheit, die ein unübertroffener Humor verklärt. Durch die Schöpfung der Charakterkomödie in künstlerisch tadelloser Darstellung ist er zum Dichter erster Klasse geworden.

Einen eigenartig überraschenden Schluss der Festversammlung bildete die durch Universitätsprofessor Dr. Varnhagen-Erlangen einstudierte Aufführung des ältesten englischen, aus dem 13. Jahrhundert stammenden Dramas *The Harrowing of Hell,* im Deutschen unter dem Titel *Christi Höllenfahrt* bekannt.

Nachmittags 3 Uhr begann die Sektionssitzung der Lehrer an Gymnasien mit einem Referat von Dr. Ackermann-Bamberg über das neue Lehrprogramm. Bei der Diskussion fand es Dr. Modlmayr sehr bedenklich, im grammatischen Unterrichte „in der Hauptsache" die induktive Methode anzuwenden; gegen eine „gelegentliche" Verwendung sei er selbstverständlich nicht. Für ganz verfehlt halte er ferner, bei Einübung der unregelmässigen Verba „stets" vom Stamme auszugehen. Welchen Wirrwarr dies anrichten kann, zeigt Redner an Beispielen wie *pouvoir, savoir, faire, vivre,* etc.

Als nächster Punkt stand folgende Resolution von Eidam, auf der Tagesordnung: „Das Französische sollte am humanistischen Gymnasium in der dritten Klasse mit wenigstens vier Wochenstunden beginnen. Bis es dahin kommt, ist die sofortige Vermehrung der französischen Stunden in der achten und neunten Klasse um je eine Stunde unerlässlich, sowie die Hinzufügung einer weiteren Stunde in der sechsten Klasse dringend wünschenswert." Referent will keineswegs die Vernichtung des Wesens des humanistischen Gymnasiums, glaubt aber das Französische möglichst früh und mit dem Mindestmaas von vier Stunden beginnen zu müssen. Leider seien mit Erlass der neuen Instruktionen die Hoffnungen auf eine Stundenvermehrung vollständig getäuscht worden, und nach wie vor bleibe Bayern weit gegenüber den andern deutschen Staaten zurück. Dr. Ackermann, Dr. Herlet, Dr. Steinmüller und Dr. Modlmayr halten Eidams These für zu radikal, während Prof. Dr. Schneegans für sie eintritt. Schliesslich wird sie auch mit starker Majorität angenommen.

---

[1]) Die auffallende Erscheinung, dass ein deutscher Universitätslehrer vor einer deutschen Hörerschaft ohne pädagogische Absicht französisch vortrug, erklären wir uns durch die Absicht des Vortragenden, der neuphilologischen Lehrerschaft nachzuweisen, dass die Eigenschaft eines Universitätslehrers den Besitz auch weitgehenderer praktischer Sprachkenntnis keineswegs ausschliesst. Zur Nachahmung möchten wir aus vielerlei Gründen indes dieses Verfahren nicht empfehlen. *Red.*

Digitized by Google

Es folgte nun die Verhandlung über die nachstehenden von Dr. lein-Ansbach vertretenen Thesen über *Allgemeine Schulfragen:*

I. Es ist wünschenswert, dass die französischen bezw. englischen und italienischen Stunden nach dem Verhältnis der für alle obligatorischen resp. fakultativen Lehrgegenstände verfügbaren Zeit auf Vormittag und Nachmittag verteilt werden.

II. Dass jeder Lehrer der neueren Sprachen wenigstens zwei freie Nachmittage hat.

III. Dass ein Lehrer, welcher bis zwölf Uhr unterrichtet, nicht vor drei Uhr die Klasse zu beginnen hat.

Gegen diese Resolutionen wandte sich Dr. Modlmayr, weil sie entweder Selbstverständliches enthielten oder zu individuell seien, blieb aber in der Minorität,

Ueber das Lehrprogramm des Realgymnasiums verbreitete sich Assistent Chr. Beck, der dasselbe als erfreulichen Fortschritt begrüsste, weil die Grammatik nur noch Mittel zum Zweck sein und nach der induktiven Methode gelehrt werden solle; erfreulich sei ferner der Wegfall der Hausaufgaben und dass der fremdsprachliche Aufsatz fakultativ geworden. Wünschenswert sei das englische Diktat als Teil der Prüfungsaufgabe. Die anwesenden Herrn vom Realgymnasium waren damit einverstanden.

In der allgemeinen Sitzung am 5. April sprach Dr. Bock, Nürnberg, R., *über die jetzige Instruktion für den neusprachlichen Unterricht.* Redner ist Gegner der phonetischen Transkriptionen und auch nicht von der Zweckmässigkeit der Lauttafeln überzeugt; hinsichtlich der Einführung in das Sprechen solle man sich keinen zu grossen Erwartungen hingeben; Bilder à la Hölzel können nur mit Mass und Ziel verwendet werden; die in der Instruktion geforderte Lautschulung sei nur bei einer Maximalzahl von 35 Schülern in den unteren bezw. 30 in den oberen Klassen mit einigem Erfolge zu erreichen. Während gegen obige Anschauung sich kein ernster Widerspruch erhob, wandten sich Werr und Herlet gegen die Empfehlung regelmässiger fremdsprachlicher Rezitationen für die Schüler mit anschliessenden *Conférences* für die Lehrer. Dr. Rosenbauer und Prof. Eidam sind dafür, und die bezügliche Resolution wird angenommen.

Dagegen fällt die These, welche den internationalen Briefwechsel empfiehlt.

Annahme findet auch Bocks letzte Resolution: „Die dem Neuphilologen gestellte Lehraufgabe erfordert ein so hohes Lehrgeschick, dass die methodische Vorbildung der Lehramtskandidaten in einem pädagogischen Seminar sich nicht umgehen lässt; zur Erhaltung der eigenen Sprechfähigkeit sowie zur Erweiterung der Kenntnis fremden Volkstums durch persönliche Anschauung sollen dem Neuphilologen

Digitized by Google

durch staatliche Beihilfe in regelmässiger Wiederholung Studienreisen ins Ausland ermöglicht werden; endlich verlangt die neue Art des Unterrichtsbetriebes ein so grosses Mass körperlicher Rüstigkeit und geistiger Frische, dass der Lehrer nur bis zu achtzehn Stunden verpflichtet werden sollte.

In dem nächsten Vortrag *Die Anstellungs- und Beförderungsverhältnisse der bayerischen Neuphilologen* beklagt Fauner-Kronach auf Grund eines mit grosser Gründlichkeit gesammelten Materials die ungünstigen Aussichten für die Fachgenossen, die fünf Jahre bis zum Assistenten und weitere fünf bis zum Reallehrer brauchen. Seine Vorschläge, Massnahmen gegen die wachsende Ueberfüllung des neusprachlichen Studiums durch geeigneten Hinweis auf die zur Zeit geringen Aussichten zu treffen, dann das Avancement durch Umwandlung von Hilfslehrer- in Reallehrerstellen zu bessern und endlich den Stand durch Bewerbung um Rektorate und Beförderungsbestrebungen zu heben, werden einstimmig angenommen.

Eingehend berichtete hierauf Reallehrer Müller-Kulmbach über die vom französischen Unterrichtsminister Leygues verfügte, durch eine Reihe jüngst erschienener Broschüren wohl bekannte „Vereinfachung der französischen Formenlehre und Syntax und ihre Bedeutung für den Unterricht." Während einige Herren sofortige Berücksichtigung jenes Erlasses empfehlen, weil man nicht französischer als die Franzosen sein solle, entschied sich doch die überwiegende Majorität auf Anraten des Prof. Dr. Schneegans-Würzburg dahin, eine abwartende Stellung einzunehmen.

Eine ausserordentlich lebhafte Debatte entspann sich bei These I zum Vortrag von Dr. Rosenbauer-München: *Die Vorbildung der Neuphilologen.* Diese Resolution lautet mit Berücksichtigung eines an der Sperrung erkenntlichen Amendements: Bei entsprechender Verstärkung der neueren Sprachen bietet das humanistische Gymnasium die beste Vorbildung für das Studium der neueren Philologie, gleichwohl muss, wie bisher dem Realgymnasium, im Princip den Abiturienten anderer neunklassiger Anstalten der Zutritt offen stehen". Entschieden wandten sich Prof. Dr. Varnhagen und Dr. Modlmayr gegen die Zulassung von Abiturienten der lateinlosen Oberrealschulen, selbst wenn solche eine specielle Prüfung im Latein ablegen müssten. Nachdem indes Professor Dr. Schneegans für dieselben eintrat, unter Hinweis darauf, dass selbst Damen mit Erfolg[1]) sich an neuphilologischen Vorlesungen beteiligten, wurde auch obige These angenommen.

Einmütige Zustimmung finden These II: „Die Scheidung in englische und romanische Philologie mit je einem Hauptfach und zwei Neben-

[1]) Mit nennenswertem Erfolge aber nur, wenn sie nicht unterliessen, sich vorher gründliche Lateinkenntnisse zu erwerben. *Red.*

Digitized by Google

fächern lässt sich auf die Dauer nicht umgehen" und mit einer Amendierung auch These III: „Die Studierenden müssen mehr als bisher in die moderne Sprache und Litteratur sowie in die Realien der fremden Nationen eingeführt werden; was Bayern anlangt, so ist es dringend erforderlich, dass an allen Universitäten zunächst wenigstens je zwei Lektorate mit entsprechendem Lehrauftrag errichtet werden, wie es bereits an allen ausserbayerischen Hochschulen thatsächlich geschehen ist".

In der Nachmittagssitzung erstattete Dr. Rosenbauer Bericht über das Projekt eines Reichsinstitutes, das behufs Ausbildung der Neuphilologen in Paris und London zu errichten wäre nach Art der archäologischen Institute in Athen und Rom. In dieser Beziehung wurde folgende Resolution gefasst: „Obwohl die Breulsche Broschüre schätzenswerte Anregungen enthält zur Diskussion der Frage, wie der Aufenthalt der Neuphilologen im Auslande nutzbringend gemacht werden kann, ist das von ihm vorgeschlagene Projekt eines Reichsinstitutes abzulehnen. Dagegen ist die Einrichtung eines neuphilologischen Seminars in der Art des orientalischen Seminars in Berlin warm zu befürworten."

Endlich führte Dr. Rosenbauer aus, dass der Neuphilologe in regelmässiger Wiederkehr das Ausland aufsuchen müsse; für die zweckentsprechende Ausnützung der Reisestipendien sei eventuell die Mitwirkung der Reichsregierung anzustreben.

Hierauf gab Prof. Dürr einen kurzen Ueberblick über die Entwickelung des neusprachlichen Unterrichtes an den bayerischen Industrieschulen bis zum Jahre 1898 und besprach das jetzt giltige Lehrprogramm, das seinen Ausführungen nach sehr hohe Anforderungen stelle, denen die oft mangelhaft vorbereiteten Schüler kaum gerecht zu werden vermögen.

Alsdann leitete Reallehrer Danschacher die Besprechung des neuen Lehrprogrammes für Realschulen ein, bezüglich dessen er über verschiedene Punkte eine Aufklärung von Seiten des königlichen Staatsministeriums für wünschenswert hielt. Unter den von ihm eingebrachten Resolutionen wurden folgende angenommen: „1. Es möge an das königliche Staatsministerium die Bitte gestellt werden, die Rektorate anzuweisen, dass es bei der Aufstellung des Stundenplanes soweit als möglich vermieden werde, einer und derselben Klasse zwei französische Stunden an einem Tage zuzuteilen. 2. Der Gebrauch einer Chrestomathie ist gestattet. 3. Das königliche Staatsministerium möge die Vorschriften über die schriftliche Absolutorialprüfnng in den neueren Sprachen dahin ergänzen, dass angegeben wird, in welcher Weise die Hauptnote aus den zwei bezw. drei Noten der einzelnen Prüfungsaufgaben berechnet werden solle." Mit dieser Beschlussfassung endigten die Verhandlungen.

Digitized by Google

Der vorstehende Lehrplan und der ihm folgende Bericht über den zweiten bayerischen Neuphilologentag gestatten einen Einblick in die gegenwärtigen neusprachlichen Unterrichtsverhältnisse Bayerns. Der Lehrplan, den man im Wesentlichen wohl als das Werk Breymanns betrachten darf, steht auf dem Standpunkte der sog. gemässigten Reform, d. h. er erkennt die Reformmethode irrtümlich als berechtigt an, vermeidet aber wenigstens deren schädlichste Auswüchse und macht einen wirklich bildenden neusprachlichen Unterricht nicht zur Unmöglichkeit. Wir hegen von unserm Standpunkte aus Bedenken zunächst gegen die auch bereits von Modlmayer mit Recht angefochtene Empfehlung der „induktiven Methode" beim grammatischen Unterricht. Wenn damit nur gemeint ist, dass ein neues syntaktisches Gesetz von dem Lehrer aus einigen gegebenen Beispielen abgeleitet und (unter Bezugnahme auf in der Lateinstunde Gelerntes) erläutert werden soll, so ist gegen dieses Verfahren nichts einzuwenden. Wenn aber damit gesagt werden soll, dass die Schüler nach Art der Berlitzmethode aus einer grossen Reihe von Einzelsätzen oder nach dem Ideal der Ueberreformer aus in mehr oder minder präparierten Stücken zusammengesuchten Beispielen sich das grammatische Gesetz selbst ableiten sollen, so können wir diese Vorschrift nur für eine Verirrung betrachten. Es ist zwar nicht zu bezweifeln, dass, wie die Anhänger der Naturmethoden behaupten, eine solche Gesetzaufsuchung, wenn das Gesetz auch wirklich zum Bewusstsein gebracht wird, ihren bildenden Wert besitzt; aber für diese zeitraubende, Fachgrammatikern und Philologen zustehende Arbeit hat die Schule erfahrungsmässig keine Zeit; und eben weil dem so ist, hat man die Schulgrammatik mit ihren fertigen Regeln und Gesetzen eigens erfunden und eingeführt. Weiter halten wir es für irrig, der Erwerbung des Wortschatzes und der Phraseologie der Sprache des gewöhnlichen Lebens auch nur so viel Gewicht beizulegen wie es der neue Lehrplan unter reformerischem Einflusse verlangt. Das scheinbar Natürliche ist auch hier in Wirklichkeit unnatürlich. Was 90 bis 99 von 100 der Schüler höherer Unterrichtsanstalten im späteren Leben allein brauchen, ist, wie Dutzende Male festgestellt wurde, die Befähigung, fremdsprachliche Litteratur- und Fachwerke verstehen, gelegentlich etwas aus dem Deutschen in die Fremdsprache übersetzen und einen fremdsprachlichen Brief oder Aufsatz schreiben zu können. Von den wenigen, die später mit Ausländern in unmittelbaren mündlichen Verkehr treten, brauchen die Schulausdrücke und -redensarten höchstens die neuphilologischen Lehrer. Jeder andere höher Gebildete, der nach Frankreich oder England geht, besucht dort seine Fachkreise und spricht mit ihnen über allgemeine (politische, sociale, litterarische etc.) Dinge, die der Litteratursprache angehören, oder über Angelegenheiten seines besondern Faches, für das die Schule keine Vorbildung zu geben hat. Die Worte und Redensarten, die man auf Eisenbahnen, im Hôtel, im Restaurant und im Laden braucht, und

Digitized by Google

deren Einübung keinen Bildungswert besitzt, lernt man am besten unmittelbar vor oder während der Reise ins Ausland; in Deutschland, wo man keine natürliche Verwendung für sie hat, werden sie immer wieder vergessen. Nur recht traurige Menschenexemplare gebrauchen im Auslande ausschlieslich oder vorzugsweise die sog. *Phrases de tous les jours*, und die Schule hat sicher nicht die Aufgabe, diese Menschengattung auszubilden. Wer ferner über historische und litterarische Dinge zu sprechen und vorzutragen gelernt hat, findet sich auch mit dem Kleinkram des gewöhnlichen Lebens in der Unterhaltung leicht ab; nicht aber vermag sich in wirklich gebildeter Gesellschaft, im Vortragssaale, im Theater u. s. w. zurechtzufinden, wer vorzugsweise vom Wetter, vom Essen und Trinken, von Reisen u. dgl. reden gelernt hat. Als dritter und letzter Mangel im bayerischen Lehrplane erscheint uns die in seinem bunten Lektürekanon den Realien gewährte, zu grosse Rücksichtnahme. So lange im deutschen Unterricht keine deutsche Volkskunde, Topographie der grössern Städte (Berlin, München und Umgebung und dgl.) und zusammenhängende Litteraturgeschichte getrieben wird, sind solche Disciplinen auch im fremdsprachlichen Unterricht zu verwerfen; sie führen sonst zur Ueberschätzung des Auslandes, und ebenso wenig wie zu Römern und Griechen sollen nunmehr deutsche Knaben zu Franzosen und Engländern erzogen werden. Man warf früher mit Recht den klassischen Philologen vor, dass sie in Verkennung ihrer wirlichen Aufgaben die Gymnasien einseitig mehr oder minder als Pflanzstätten zukünftiger Fachgenossen betrachteten und darum den altsprachlichen Unterricht allzusehr mit Behandlung grammatischer Specialien und philologischer Konjekturen belasteten; heute sehen wir die Neuphilologen auf dem gleichartigen Abwege, die Schuljugend allzusehr mit der den Lehrern notwendigen Phonetik und Realienkenntnis zu behelligen und damit das allgemeine Bildungsziel der höheren Schulen zu beeinträchtigen. Masshaltung ist hier ebensosehr am Platze.

In den Verhandlungen des bayerischen Neuphilologentages begegnen wir mehr berechtigten wie unberechtigten Neubestrebungen und Gährungen. Zu den unberechtigten zählen wir alle aus dem norddeutschen Reformertum nach Bayern hineingetragenen, so weit diese über das Ziel hinausschiessen, den Schülern eine bessere Aussprache und etwas mehr Sprechpraxis beizubringen. Für berechtigt halten wir das Streben der bayerischen Fachgenossen nach etwas weitergehender Berücksichtigung der neueren Sprachen auf Gymnasium und Realgymnasium, und ebenso, dass auch Neuphilologen an leitende Stellen berufen werden, vorausgesetzt, dass sie wirkliche Philologen und nicht etwa Reformsprachmeister sind, von deren Tätigkeit die Durchschnittsbildung der ihnen anvertrauten Jugend nur benachteiligt würde. Unverständlich bleibt uns, wie ein bayerischer Universitätsprofessor der romanischen Philologie den lateinlosen Oberrealschulen das Wort reden

Digitized by Google

konnte; die Reaktion gegen das Vorherrschen des Altphilologentums hat ihn offenbar in eine falsche Bahn gelenkt. Die Bayern sollten unseres Erachtens froh sein, dass ihnen das Latein auf allen höheren Schulen und damit eine etwas gleichmässigere Vorbildung aller höheren Stände gerettet ist. Auch können wir ihnen nur Glück dazu wünschen, dass ihnen die durch das excentrische Reformertum in Norddeutschland erzeugten Störungen und Konvulsionen im neusprachlichen Unterrichtswesen ziemlich erspart blieben, und sie somit, ohne selber Schaden zu nehmen, aus dem im Norden angerichteten Schaden die Lehren zu ziehen vermögen, die wir zu verbreiten uns angelegen sein lassen.

Königsberg. Koschwitz.

Neuphilologen an der Frankfurter Handelsakademie.

Der preussische Unterrichtsminister hat am 21. Mai d. J. folgenden Erlass an alle preussischen Universitäten ergehen lassen:

„Die Akademie für Social- und Handelswissenschaft zu Frankfurt a. M., welche sich auch der Aufgabe zu widmen beabsichtigt, den neusprachlichen Unterricht durch wissenschaftliche Vertiefung des Studiums der lebenden Sprachen und der neueren Litteratur sowie durch praktische Schulung zu fördern, hat die Einrichtung von Kursen zur Pflege der französischen Sprache für Studierende in Aussicht genommen. Die Teilnehmer an diesen Kursen sollen auf der Akademie theoretisch und praktisch unterwiesen, dann eine Zeit lang in Frankreich in Orten untergebracht werden, an denen jeder Verkehr mit Deutschen ausgeschlossen ist und jede Ablenkung von einem wirksamen und ausschliesslichen Betriebe der Fremdsprache verhindert wird, um nach dem Aufenthalte in Frankreich noch einmal zur Akademie zurückzukehren, damit hier bei der Fortführung des Kursus die im Auslande gesammelten Kenntnisse verarbeitet, befestigt und zu freiem Gebrauche nutzbar gemacht werden.

Ausser den ausschliesslich dem Studium der französischen Sprache dienenden Veranstaltungen hat die Akademie auch noch einige Vorlesungen allgemein bildenden Inhaltes einzurichten sich verpflichtet, so dass es unter Umständen möglich sein würde, die Zeit des Besuches der Akademie, sofern die den Teilnehmern an den Kursen am Schlusse derselben ausgestellten Bescheinigungen den erwünschten Erfolg bezeugen, auf die für die Zulassung zur Lehramtsprüfung erforderliche Studiendauer anzurechnen. Ich bin bereit, dahin gehende Anträge von Kandidaten, welche behufs Ausbildung für die Lehrbefähigung in den neueren Sprachen einen Akademiekursus in Frankfurt a. M. ordnungsmässig durchgemacht haben, ebenso zu zu behandeln, wie diejenigen Anträge, welche auf Grund der Bestimmungen in § 5,4 der Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen in Preussen vom 12. September 1898 zu stellen sind. Die regelmässigen, auf die Dauer eines Jahres bemessenen Akademiekurse sollen zwar stets mit dem Beginn eines Sommerhalbjahres eröffnet werden, es ist aber von der Akademie Fürsorge getroffen worden, dass schon im nächsten Winter ein

Digitized by Google

ausnahmsweise halbjähriger Kursus für das Studium der französischen Sprache stattfindet, an welchem teilzunehmen auch für Studierende der neueren Sprachen von Nutzen sein wird. Genaue Auskunft über Einzelheiten erteilt der Leiter der Kurse, Prof. Dr. Morf in Frankfurt a. M., an den etwaige Anfragen zu richten sind."

Als Plan für die Studierenden, die an diesen Kursen teilnehmen wollen, der auch für die an den Kursen teilnehmenden Oberlehrer gilt (s. o. S. 87), ist Folgendes angegeben:

A. I. Sommersemester.

1. Sprechfertigkeit: a) Phonetik mit Uebungen	1—2 St.
b) Sprechübungen (in Gruppen von je 5 Teilnehmern) .	4 „
2. Litteraturgeschichte: a) zusammenhängende ideengeschichtliche Darstellung eines grösseren Zeitraumes (im Sommersemester 1902): das 17. Jahrhundert	3 „
b) Specialdarstellung eines modernen Autors oder eines Werkes (z. B. Victor Hugo)	1 „
3. Neusprachliches Seminar: Sprach- oder litteraturgeschichtliche Uebungen unter besonderer Berücksichtigung der grammatischen und litterarischen Erscheinungen, welche für den Schulunterricht von Bedeutung sind	2 „
	11—12 St.

B. Aufenthalt in einer französischen Provinzstadt von Anfang August bis zur Rückkehr im Wintersemester.

C. II. Wintersemester.

1. Sprachfertigkeit: a) Phonetik	1 St.
b) Sprechübungen (in Gruppen von je fünf Teilnehmern, unter Verwertung des im Auslande gesammelten Beobachtungsmaterials und der dort gewonnenen Förderung)	4 „
2. Litteraturgeschichte: a) Hauptkolleg (zunächst etwa Darstellung des 18. Jahrhunderts)	3 „
b) Specialdarstellung (etwa das moderne französische Schauspiel)	1 „
3. Neusprachliches Seminar (wie I,3)	2 „
	11 St.

Unsere Reformer können nun rufen: *Es ist erreicht!* und in diesen Ruf müsste von Rechts wegen besonders auch Prof. Vietor in Marburg einstimmen, der durch häufige Verurteilungen der seiner Ansicht nach die Neuzeit und die Praxis vernachlässigenden anglistischen und romanistischen Universitätskollegen nicht zum wenigsten zu der neuen Entwickelung beigetragen hat, dass heute die Frankfurter, statt nach Marburg kommen zu müssen, an der Handelshochschule ihrer Vaterstadt ihren neusprachlichen Studien obliegen dürfen, wo sie die hoch bewertete Praxis und Vertretung der Neuzeit nun bequem zu Hause finden. Für Studierende der neueren Sprachen nach dem Sinne der radikalen Reform sind kleine Universitätsorte mit nur dünn gesäten Ausländern und altmodisch gesinnten Professoren, die noch gern historische Sprachstudien, Altfranzösisch, Altprovenzalisch u. dgl. treiben,

Digitized by Google

nicht die richtige Bildungsstätte. Ihren Wünschen und Bedürfnissen entspricht dagegen durchaus das in Frankfurt zur Einführung gelangte schweizer System, das auch noch weiterer Entwickelung fähig ist. Denn was dem Frankfurter Romanisten recht ist, ist dem Frankfurter Anglisten billig, und mit dem gleichen Rechte wird man den Studierenden der neueren Sprachen für einen identischen Betrieb des Neuenglischen auf der Frankfurter Hochschule ein weiteres Jahr bewilligen müssen. Und was man der Handelsakademie in Frankfurt gewährt, wird man der zu Cöln und schliesslich auch den Polytechniken, die ja auch neusprachliche Professoren und allgemeine Bildungsfächer haben, auf die Dauer nicht verweigern können. Kurse wie die neuen Frankfurter lassen sich schliesslich in jeder grössern deutschen Stadt ausführen, die über einen brauchbaren Romanisten oder Anglisten und eine Anzahl zum praktischen Unterricht befähigter Ausländer verfügt. Vielleicht lässt sich darum mit der Zeit auf den Besuch irgend einer Hochschule überhaupt verzichten. Da den Studierenden der neueren Sprachen auch ein im Ausland verbrachtes Jahr auf ihre Studienzeit angerechnet wird, steht schon jetzt in nächster Aussicht, dass junge Männer sich zur neuphilologischen Staatsprüfung melden dürfen, ohne jemals eine deutsche Universität gesehen zu haben. Die bei so Vorgebildeten wahrscheinliche sprachgeschichtliche Unkenntnis braucht ihnen keinesfalls zum Nachteil zu gereichen. Die preussische Prüfungsordnung bestimmt ausdrücklich, dass bessere praktische und moderne Kenntnisse als Ersatz für fehlende historisch-sprachliche Kenntnisse anzunehmen sind, und dieser praktisch-moderne Ueberschuss kann Studierenden unmöglich fehlen, die nach dem eben skizzierten Plane (zwei Jahre Handelshochschule, ein Jahr Ausland) ihr Triennium ausgefüllt haben. Examinierende Universitätslehrer, die sich diesen Compensationen widersetzen, lassen sich durch prüfende Reformhäupter, Universitätssprachlehrer oder noch besser durch die neuphilologischen Handelshochschullehrer ersetzen, da es immer wünschenswert ist, dass die Schüler von ihren eigenen Lehrern geprüft werden. Es hindert also nichts mehr die Anhänger der Reform, ihre Schüler auf den neuen Studienweg energisch hinzuweisen, der die Gefahren der zu „falschen" Idealen führenden Universitätsausbildung gänzlich vermeidet.

Aber freilich Neuphilologen wird man die so ausgebildeten neusprachlichen Lehrer nicht mehr nennen und einen philologische Durchbildung voraussetzenden Schulunterricht von ihnen nicht erwarten dürfen. Sie werden etwa auf demselben Standpunkte stehen, wie vor 50 Jahren, vor Gründung der neuphilologischen Lehrstühle an unsern Universitäten, die neusprachlichen Oberlehrer, die man damals, weil minder gebildet als die übrigen Oberlehrer, durch einen sog. Sprachmeisterparagraphen in Preussen von der Ascension ausschloss. Für die nächste Zukunft scheint aber ein ähnlicher Vorgang nicht zu besorgen, da heute selbst von Männern,

Digitized by Google

die sich Neuphilologen nennen, und auch von manchen Regierungen die Sprachfertigkeit viel höher bewertet wird, als die gründlichste neuphilologische wissenschaftliche Durchbildung.

Königsberg. Koschwitz.

Der Neuphilologe am Gymnasium.

Die Stellung des Neuphilologen am Gymnasium hat ihre Schattenseiten.

Dass das Französische amtlich zum Nebenfach erklärt worden ist, ist zwar nicht schlimm; der geschickte Lehrer wird verstehen, das Interesse der Schüler für sein Fach zu wecken, und über die übliche Geringschätzung der neueren Sprachen und ihrer Litteratur seitens der Altphilologen wird er mit Achselzucken hinweggehen. Aber niederdrückend ist die Zurücksetzung und die grössere Belastung, welche er im Vergleich mit den andern Lehrern am Gymnasium oft zu erleiden hat.

Der Neuphilologe hat wegen der geringen Zahl der seinem Fach zugewiesenen Stunden in vielen Klassen zu unterrichten. Dadurch häufen sich die Korrekturen in unerfreulichem Masse. Während die übrigen Lehrer am Nachmittag meist schulfrei sind, muss er an zwei oder drei Nachmittagen zur Schule wandern, da der englische Unterricht überall auf den Nachmittag gelegt wird. An den Vormittagen ist er ebenfalls meistens an die Schule gefesselt infolge der zahlreichen Lückstunden: seine Unterrichtsstunden werden erfahrungsmässig an die Stellen eingesetzt, welche nach Feststellung des Stundenplanes der Vertreter der Hauptfächer zufällig übrig bleiben. Gewöhnlich hat er ausserdem trotz der Mehrbelastung das Maximum der Unterrichtsstunden zu geben.

Wie kann da Freudigkeit und Frische des Unterrichtes erwartet werden?

Der folgende Stundenplan eines Professors von 26jähriger Dienstzeit giebt ein Beispiel dafür, was dem Neuphilologen zugemutet wird. Dazu bemerke ich, dass die Unterrichtsstunden, vom Englischen ganz abgesehen, sich auf fünf Klassen von 30—40 Schülern verteilen, und dass (wieder vom Englischen abgesehen) fünf dreiwöchentliche und eine zweiwöchentliche Korrektur zu leisten sind.

Montag: 11—1, 3—6; Dienstag: 8—9, 11—1; Mittwoch: 8—12; Donnerstag: 11—1, 3—6; Freitag: 8—9, 12—1; Sonnabend: 8—9, 11—1.

Die unverhältnismässige Belastung des Neuphilologen am Gymnasium ist so offenkundig, dass sie die Aufmerksamkeit der Behörde erregt. In der letzten schlesischen Direktorenversammlung hat sie einen Pro-

Digitized by Google

vinzialschulrat veranlasst, zu beantragen, dass nicht blos die fakultativen und technischen Fächer auf den Nachmittag verlegt werden. Leider ist nicht zu erwarten, dass diesem Antrag an vielen Gymnasien Folge gegeben wird; die Vertreter der Hauptfächer einschliesslich der Direktoren sind die *beati possidentes*, die sich keine Stunden auf den Nachmittag legen werden, und ebensowenig ist zu hoffen, dass die Neuphilologen für ihre Mehrbelastung durch Verminderung der Pflichtstunden entschädigt werden.

Man kann darum den Studierenden und Lehrern der neueren Sprachen, die auf ihre Gesundheit und auf Berufsfreudigkeit Wert legen, nur den dringenden Rat geben, die Anstellung an Gymnasien nach Kräften zu meiden.[1])

-e-.

Englische Kurse für weibliche Studierende in Oxford.

Mrs. Burch in Oxford, die seit einigen Jahren während der Monate Juli und August unter grossem Zuspruch *Vacation Courses for Foreign Women Students* veranstaltet hat, wird am 4. September d. J. ein eigenes Haus, No. 28 Norham Road, Oxford als *Hall of Residence for Women Students for the study of English language, literature and history* eröffnen und darin während des ganzen Jahres weiblichen Studierenden Gelegenheit bieten, sich in der englischen Sprache und Litteratur älterer und neuerer Zeit weiter auszubilden. Ein ausführliches Programm mit Angabe der für das nächste Unterrichtsjahr (I: 4. September bis 11. Dezember 1902. II: 8. Januar bis 9. April 1903. III: 23. April bis 25. Juni 1903) in Aussicht genommenen Vorlesungen und Uebungen wird auf Wunsch an alle Interessenten von Mrs. Burch versandt, die auch gern bereit ist, jede weitere Auskunft zu erteilen.

Das Haus, im vornehmen Villenviertel Oxford's gelegen, ist nur wenige Schritt von den University-Parks entfernt, deren schöne Anlagen zu mannigfachen Spaziergängen Gelegenheit bieten. Die anmutigen Ufer des Cherwell, der den Schauplatz eines eifrig gepflegten Rudersports bildet, erhöhen den landschaftlichen Reiz der unmittelbaren Umgebung des Hauses.

Königsberg. Margarete Jacoby.

---

[1]) Dem obigen Stossseufzer eines Belasteten, der wohl etwas grau in grau malt, haben wir Raum gegeben, in der Hoffnung, damit unsererseits zur Abschaffung der geschilderten Härte mitwirken zu können. *Red.*

Digitized by Google

Literaturberichte und Anzeigen.

Le Mouvement intellectuel en France durant l'année 1902.

I.

Dans la *Nouvelle Revue* du 1 Mars, M. A. E. Sorel continue une étude commencée dans le N° de Janvier sur *l'Enseignement dramatique au Conservatoire*. Il ressort de cet article, d'ailleurs assez quelconque, que M. Paul Monnet, qui rugit plus mal encore que le célèbre de Max de l'Odéon, est «un visuel qui a regardé les antiques en artiste»; que M. Silvain, de Cabotinville, est «littéraire et aime les vers pour eux-mêmes»; que M. Le Bargy, à la cravate suggestive, «fait une classe de psychologie dramatique» et que nous, les infortunés professeurs érudits de littérature, ne sommes rien à côté des «artisses» . . . . à les en croire.

Mademoiselle Lucie Faure donne à la *Revue des Deux Mondes*, une étude très forte et très fouillée, *Autour de la Comédie dantesque*, sur l'individualité du poète italien et sur le milieu dans lequel a vécu ce Florentin du moyen-âge, homme réel, concret, vivant, — pourtant épris d'Aristote près duquel il range Socrate et Platon, — qui lit le *Timée* et qui aperçoit à travers Cicéron et Boèce la philosophie platonicienne. A ces influences se sont ajoutées les idées mystiques de l'Ombrie, pareilles à un printemps d'âmes. En sorte que Dante a célébré non seulement la nature, mais tout ce qui se meut en elle, hommes, femmes, enfants, animaux; de là, sa création des mondes. Cette œuvre d'une Française, illustre à d'autres titres, honore notre littérature et plaide en faveur du féminisme.

M. Louis Battiffol, — *Revue de Paris* du 15 Mars, — essaie de dramatiser, sans arriver à nous intéresser, le jugement et la condamnation au feu d'un magicien au XVIIe siècle. Ce magicien s'appelle Jean Michel, et le juge Gilbert Gaulmain de la Guyonnière. Nous autres, *XVIIe siècistes*, comme on dit, cela ne nous émotionne pas, malgré la citation de Cornélius Agrippa, du Négaton, du Gemelioth. Est-ce que cela va intéresser les profanes, leur faire passer le frisson? Hélas! les profanes les connaissent ces erreurs judiciaires et ces juges d'instruction *cuisinant* les prévenus.

Les appréciations sur *la Fille Sauvage*, que M. François de Curel a donné au théâtre Antoine, sont des plus diverses. A propos de cette pièce sotte, qui n'a comme mérite que l'intérêt intermittent de théories extrêmement bizarres, M. Léopold Lacour consacre une étude à son auteur dans la *Revue de Paris*, — même numéro. — Il paraîtrait que

Digitized by Google

M. de Curel est le Messie du drame nouveau; qu'il a répondu à nos aspirations psychologiques avec *l'Envers d'une Sainte;* qu'il nous a apporté des idées avec *les Fossiles*, tragédie épique dans le genre des *Burgraves*. Si nous ajoutons *le Repas du Lion*, *la Nouvelle Idole*, nous avons l'œuvre de ce littérateur scientifique que complètent *l'Amour brode*, *la Figurante*, *l'Invitée* et cette *Fille Sauvage* . . . ., et qui a inventé, ce qui a bien son mérite, d'être le poète du rare dans l'analyse animique et de créer la féerie anthropologique. Si nous ne donnons pas dans les exagérations de M. Lacour, et en admettant que *la Fille Sauvage* soit une erreur, nous reconnaîtrons que M. de Curel est un des esprits les plus forts et les plus curieux de notre époque.

M. Gaston Deschamps, — *Grande Revue*, N° du 1 Avril, — raconte *la Jeunesse d'Agrippa d'Aubigné*, tournée, comme nous savons, à la fois vers les belles-lettres et la guerre. Les aventures y abondent y compris celles d'amour.

Dans la *Nouvelle Revue*, — N° du 1 Avril, — M. M. A. Leblond étudie les *Symbolistes et Décadents*, à propos du livre publié sous ce titre, par M. G. Kahn, et dans lequel il juge subtilement les poètes contemporains. Epris du vers libre qui a été, d'après lui, la conquête la plus marquante et le signe le plus précis du symbolisme, M. Leblond l'estime seul assez souple pour se prêter à l'indépendance nerveuse de l'émotion moderne, à la ductilité de la spéculation scientifique, à la transposition des sensations exotiques. — Il oublie le galimatias.

Le *Correspondant*, — N° du 10 Avril, — consacre un long article à *l'Encyclique du Pape* du 19 Mars, et tâche à émouvoir ses pieux lecteurs. Il paraîtrait, d'après ce document, que «l'impiété contemporaine ne se borne pas à révoquer en doute ou à nier telle ou telle vérité de la foi. Ce qu'elle combat, c'est l'ensemble même des principes que la révélation consacre et que la vraie philosophie soutient.» De ce cri d'alarme les libertins et athéistes n'ont cure.

M. Fernand Caussy, — *Revue Blanche*, N° du 15 Avril, — rêve une histoire de la sensibilité française, et dans cette histoire, la naissance de la galanterie; d'où son titre: *D'une lignée de Conteurs galants*. Nous partons de la Reine de Navarre et de Brantôme pour passer par Bussy et son *Histoire Amoureuse des Gaules*, Hamilton et ses *Mémoires*, la Régence et Voltaire, Diderot, M. de Querlon avec la *Courtisane de Smyrne*, la Morlière avec *Angola*, pour arriver aux *Contes* de Besenval et de Voisenon, aux *Romans* de Crébillon et de Laclos. La part du XIXe siècle est aussi belle: c'est Anatole France; c'est Pierre Louys; c'est Jean Lorrain, et son intense et colorée psychologie; ce sont *les Bains de Bade* et *la Leçon d'amour dans un parc* de R. de Boisl'eve.

M. Charles Arzano donne dans *la Contemporaine*, — N° du 25 Avril, — une curieuse étude sur *les Pompiers de Paris à travers les siècles*. Il nous montre ce corps si utile depuis le moyen-âge où Bate-

Digitized by Google

liers et Guet des métiers combattaient le feu, nous parle des seringues du XVIIe siècle, embryon de la pompe future, à laquelle d'Argenson fit faire de grands progrès vers 1700, et de toutes les inventions qui se sont multipliées jusqu'à nos jours.

Le Culte de la Veine de Richard Cantinelli, *Revue Blanche*, — N° du 1 Mai, — part de M. Alfred Capus et de son gros succès au théâtre, *la Veine*, pour aboutir au *Temple enseveli* de M. Mæterlinck, qui vient de paraître. L'auteur croit à la chance intégrale en partie double, bonne ou mauvaise, à ce qu'il appelle l'inconscient; et il estime que quand cet inconscient sera étudié, surtout élucidé par nous, nous serons bien près de ne plus croire à la chance, à la Fortune, au Destin et aux Divinités qui les dirigent . . . . si mal d'ailleurs.

M. Olivier Seylor — alias Diraison —, — *même Revue*, N° du 15 Mai, — continue ses *Maritimes* qui ont fait un bruit tempêtueux qu'on ne s'explique guère, par les *Femmes du Pacifique*, notes recueillies à Macassar, à Nouméa, aux Nouvelles Hébrides, et autres pays exotiques. Il ressort de ces notes que la pudeur n'est pas la même que chez nous, non plus que la plastique. On s'en doutait à vrai dire.

Dans le *Mercure de France*, — N° de Mai, — M. Francis de Niomandre, traite, au sujet d'André Gide, de *l'Inquiétude Philosophique*. Elle n'est autre que le découragement et le pessimisme dans lesquels l'impuissance de tous vers l'inutilité de tout se découvre, pathétique, sous le voile obscur du symbole. Dans toutes ses œuvres, Gide, excédé d'ironie, caresse le projet d'un livre de vie et d'action et aboutit soit au *voyage d'Urien*, soit au *Paludes*, qui étalent le premier le néant de la vie, le second, le leurre de l'action.

II.

Théâtres. — *Pelléas et Mélisande* de M. Mæterlinck à l'Opéra comique est de la prose non rythmée qu'on joue sur de la musique. C'est une étrange idée qu'a eu là M. Debussy. Les dramaturges protestent contre ces balbutiements fantômaux, les musiciens contre cet empêtrement d'esthétique et cette poussière de notes. Le conte est enfantin: c'est l'éternelle histoire de soupçon et de meurtre. Mais pourquoi, puisque, en 1893, le drame de M. Mæterlinck avait été joué sans musique, le joue-t-on en 1902 avec de la musique qui n'a d'ailleurs pas une mesure de mélodie?

Le Marquis de Priola de M. Lavedan à la Comédie française remet en scène ce personnage énigmatique de Don Juan. «Toutes les femmes sont ma femme,» dit ce blasé sans cœur que guette la paralysie vengeresse et dont le type exaspère toutes les spectatrices, en ravissant certains spectateurs. Il n'aime ni la résistance, ni l'insuccès, cet homme d'amour confiant en lui, ce grand curieux aussi, qui se donne avidement

Digitized

la vue des hésitations, des troubles, des fièvres et des angoisses du cœur féminin, appellant cette vue sa «divine Comédie» et y goûtant une joie profonde, pourvu, — et voilà la note personnelle que M. Lavedan ajoute à Don Juan, — que tout cela soit exécuté brillamment et toujours en beauté.

III.

Les Livres. — M. Frantz Funck Brentano, *La Mort de la Reine* — L'auteur continue la série de ses découvertes d'après des textes connus et des documents originaux peu ignorés. C'est une suite à *l'Affaire du collier;* c'est la fin de la comtesse de La Mothe, du cardinal de Rohan, de Nicole d'Oliva, de Cagliostro et de Marie Antoinette. Beaucoup d'érudition de surface; beaucoup de succès auprès d'un certain public.

MM. J. H. Rosny — *Thérèse Degandy* — avec leur talent habituel, les deux éminents frères Siamois de la littérature sont, en cet ouvrage, comme les Jules Verne de la psychologie à outrance. L'action existe à peine, mais les scènes métaphysiques qui peignent des rivalités cérébrales et d'intellectuelles batailles, sorties de cerveaux ivres de dialectique, font songer à du Stendhal exacerbé.

Et à propos de Stendhal, M. Jean Mélia, sous le titre: *Stendhal et les femmes*, vient de publier un livre ou s'étale un naturalisme répugnant. Des notes physiologiques y sont curieuses mais choquantes. Alas poor Beyle!

Après deux gros volumes indigestes sur Bossuet et Fénelon, M. L. Crouslé donne un gros volume indigeste sur *Bossuet et le Protestantisme*. Il faut louer le courage que demandent de telles publications; mais, cet hommage rendu, il est bon constater que des erreurs assez graves sur les places de sûreté et que des parti-pris évidents contre les protestants font de cet in 8° un livre que n'a pas manqué de louer la *Revue des Questions historiques*, en son *Bulletin*, ordinairement si intolérant et si peu compréhensif.

Je ne parlerais pas de *l'Age où l'on s'ennuie* de M. André Lebey, si ce livre n'apportait une note caractéristique dans le mouvement intellectuel français. L'auteur, presque un enfant, dans cet ouvrage, d'ailleurs de grand talent, s'ennuie sincèrement. Or, il n'est pas mécontent; il faut donc qu'il apporte dans la vie une certaine inquiétude, «enfant du siècle» comme Musset, mais point du même, ou nouveau Rubempré, comme à l'époque de Balzac. Alors? Est-ce que tout recommence?

Mars - Avril - Mai. Pierre Brun.

Digitized by Google

Quatre „Romans Scolaires“ français.[1])

Depuis quelques années, il a paru, en France, toute une série de romans, que j'aimerais qualifier de „romans scolaires“, parceque tous exposent et discutent des problèmes d'enseignement.

Une pareille éclosion de „littérature professionnelle“ est presque toujours le signe certain d'un malaise général dans le domaine, traité par les auteurs. Elle indique la nécessité d'y opérer des réformes.

Antoine Lavergne, dans *Jean Coste*, aborde le côté économique du problème, la situation matérielle de l'instituteur de village.

Robert Frapié dans *L'institutrice en Province* dépeint l'accueil, fait à la représentante de la „laïque“, par des milieux hostiles.

Gabrielle Reval, après avoir dans *Les Sévriennes* et dans *Un Lycée de jeunes Filles* décrit la vie de la normalienne et de la femme, professeur d'enseignement secondaire, se demande si Sèvres prépare réellement des éducatrices, et si l'instruction des lycées, ne crée pas de nombreuses déclassées parmi les jeunes filles, élèves des cours.

De ces quatre ouvrages, celui d'Antoine Lavergne est le plus poignant, parcequ'on le sent entièrement et douloureusement vécu. C'est, sans aucun doute, sa propre histoire que l'auteur a consignée dans ces feuilles, publiées par *la Qainzaine*.[2])

On sait, qu'en France, l'instituteur et l'institutrice titulaires débutent en province à 1000 fr. Le traitement des hommes atteint un maximum de 2000, celui des femmes s'arrête à 1600 fr. — Des indemnités de logement ne sont payées que dans les localités de plus de 1000 habitants. Elles vont de 75 à 400 fr., en province.

L'instituteur et l'institutrice de village sont, il est vrai, toujours logés. Pourtant, 1000 fr. p. a. ce ne sont pas trop pour se tirer d'affaire, pas trop surtout lorsque, prenant sa tâche éducatrice à cœur, on se dévoue et se dépense tous les jours.

Depuis six ans, Jean Coste enseigne dans l'école primaire d'une petite ville où grâce aux indemnités et suppléments municipaux, il gagne 1700 fr. p. a. et arrive à faire vivre sa famille, composée d'une maman, qui a la santé délicate, et de deux jolis et robustes enfants. Tout d'un coup, Coste est déplacé et envoyé dans un petit trou de village, dans le Midi. Le cœur gros, on quitte la ville où, somme toute, l'on a été heureux, et l'on se sépare des parents et grandparents, qu'on aimait. — Le déménagement se fait par un temps déplorable, et les Coste, trempés, éreintés, malheureux, échouent le soir à l'unique auberge de leur future résidence. — L'instituteur ne reçoit aucune indemnité de déménagement. Aussi Coste, pour en payer les frais, a-t-il dû emprunter 50 fr. à un

[1]) Besondere Umstände bestimmen uns, von dem Grundsatze, jeden Autor nur in seiner Muttersprache zu Wort kommen zu lassen, in diesem Falle abzugehen. *Red.*

[2]) Paris, 16 rue de la Sorbonne.

Digitized by Google

collègue. Ce n'est là que la première de ses dettes. Bien qu'à l'école il soit logé avec les siens et que le secrétariat de la mairie lui rapporte encore 150 fr., Coste, n'ayant plus que son traitement de 1000 fr. sans aucune indemnité ni supplément, n'arrive pas à joindre les deux bouts.

La femme, dépaysée, est prise de „languitude". Enceinte, elle ne peut se livrer aux gros travaux du ménage. Et c'est l'instituteur qui „nettoyait, balayait, cuisinait tant bien que mal; c'était lui qui lavait, couchait et soignait les enfants, lui, que le soir, une fois tout son petit monde au lit, on aurait pu voir, si les volets n'eussent été clos, un tablier de cuisine ceint autour les reins, essanger du linge, ou laver la vaisselle."

En décembre, la famille de Coste s'augmente de deux jumelles. Le bâptême rend Coste très soucieux: il faudra, pour le moins, offrir du vin, des gâteaux secs, et payer le curé. . . . Il s'exécute, mais les invités, de cossus agriculteurs, trouvent maigre la collation des Coste et se moquent entr'eux de la gêne de ce „fonctionnaire en redingote", de cet „étranger".

En ce moment, sa vieille mère aveugle tombe à la charge de Coste. Coste est un bon fils. — Les parents, autrefois, se sont saignés aux quatre membres pour faire de lui „un monsieur", il va donc recueillir la vieille mère que la mort de son „homme" laisse sans ressources.

De nouveau, „il assume tous les soucis et toutes les fatigues". Mais il s'endette de plus en plus. „Les fournisseurs, irrégulièrement payés, n'ont plus de considération pour lui, ne lui épargnent ni les airs grognons ni les rebuffades."

Les vêtements s'usent, et il ne peut s'en acheter de neufs. „A la lueur d'une fumeuse chandelle de suif, il enfilait une aiguille, reprisant et rapetassant toutes les loques, rafistolant maladroitement les chaussures avachies."

Les souffrances morales viennent s'ajouter aux privations physiques. Sa femme aimée, sa Louise, n'est plus pour lui la confidente des bons jours. Malade, égoïste, elle ne partage plus ses peines, et elle se prend souvent de querelle avec la vieille mère, défiante et soupçonneuse.

Dans ces circonstances, Coste est convoqué à une de ces conférences pédagogiques qui, à des époques déterminées, réunissent le personnel des écoles primaires. — Surmené, il n'a eu ni le temps ni la force de préparer le sujet de leçon pratique, indiqué à l'avance aux membres de la conférence. La veille, il recoud encore une fois, ses lamentables vêtements, et gêné comme un pauvre honteux il se rend, à l'endroit de l'épreuve.

Le sort le désigne pour faire la leçon pratique. Il doit discourir sur „nos devoirs de justice et de charité". La tête lui tourne, il se sent près de défaillir. Il pense à son pantalon déchiré, à ses quatre petits

Digitized by Google

enfants, à sa mère aveugle, à sa femme malade. Il est sur le point de crier: „Je travaille comme un nègre après ma classe, sans une heure de loisir et de calme étude. . . Je meurs de honte! Que voulez-vous que je fasse!“

Eh bien, que voulez-vous que fassent les Jean Coste[1])? Le mieux aurait été qu'ils ne se fussent pas faits instituteurs. Et ce désenchantement à l'égard de l'enseignement primaire est, pour ainsi dire, la thèse d'Antoine Lavergne.

Ne vous faites pas instituteur, crie-t-il à tous les jeunes gens pauvres, tentés par le désir d'être „un monsieur“ et „un fonctionaire“. L'enseignement primaire ne tient pas les promesses qu'il fait. L'instituteur de village qui, autrefois, paraissait un beau parti aux filles des paysans cossus, est aujourd'hui „brûlé“, abandonné par les parents riches, comme un pauvre hère, un miséreux en redingote.

Le secrétariat des mairies lui échappe de plus en plus. On le donne aux protégés des partis politiques vainqueurs. Et s'il veut conserver sa place, il doit consentir à toutes les basses manœuvres électorales.

Privé de ressources, l'instituteur, surtout lorsqu'il est chargé de famille, doit souffrir la faim, s'absorber dans les besognes domestiques ce qui finit par lui enlever toute élasticité morale, tout entrain, l'empêche même de bien faire sa classe. Et alors, un jour ou l'autre, on le révoque.

Nous avons résumé la thèse décourageante de Lavergne. Elle n'est que trop vraie: déjà, en France, un manque d'instituteurs se fait sentir, le recrutement des écoles normales devient très difficile, et la commission du budget a proposé d'augmenter les traitements du personnel masculin des écoles primaires.

Ce que nous ne pouvons ni résumer ni rendre ici, c'est le charme du livre de Lavergne. Ce roman vécu est plein d'un joli gazouillis d'enfants, l'auteur y a exprimé, parfois gauchement, et parfois dans un style un peu alambiqué, un style „enseignement primaire“ des sentiments très purs, très tendres. Par exemple les descriptions des promenades de Coste avec ses enfants sont tout à fait délicieuses. On y sent la campagne, l'air frais, les parfums champêtres et la bonne nature.

Chose rare dans la littérature, de la 3e république, *Jean Coste* nous dépeint un curé sympathique, brave homme, âme droite et généreuse.

Dans l'ouvrage de Frapié[2]) c'est au contraire, le cléricalisme qui fait le malheur de la jeune institutrice, héroïne de cet autre roman scolaire, fort triste.

---

[1]) Il y a en France 57000 instituteurs.

[2]) Paris, Charpentier.

Digitized by Google

Cette fois, c'est une Parisienne, fille d'un petit fonctionaire qui doit parcourir le chemin douloureux dans lequel l'a précédée son collègue, Jean Coste.

A peine, Louise Chardon, est-elle descendue à la gare, que sa présence est signalée dans toute la commune, — moitié rustique moitié urbaine. Le délégué cantonal, homme bien pensant, ennemi de la „laïque", a guetté Louise à la station, et la précède, semant la nouvelle.

La directrice de l'école n'est pas une méchante femme. Elle se maintient en place, parce que, „alliée au maire, elle a des amis du côté du manche". Energique et sans illusions, voici comment elle juge la situation de l'école de filles:

„Les parents ne cessent de chanter pouilles. Ils soutiennent leurs enfants, ils approuvent leurs incartades, ils n'aiment pas les maitres, ils ne surveillent ni les devoirs ni les leçons à la maison; par compensation, ou déblatère contre nous si les enfants ne réalisent pas des progrès phénoménaux."

Puis elle renseigne la débutante sur les intrigues politiques de l'endroit: „Le maire et l'adjoint se mangent entre eux; si l'un d'eux passait pour s'intéresser à vous, tous les autres chercheraient à vous créer des ennuis. Vous ne trouverez aucun appui du côté du conseil municipal, tous les membres de cette assemblée sont des cultivateurs sans instruction."

Et elle résume sa connaissance de la vie, en disant: „Une commune comme la nôtre trompe les étrangers par sa surface calme. Au fond, les tiraillements sont plus âpres que dans les villes. Je vous engage donc à vous mêler le moins possible à la vie générale. Appliquez-vous à rester éloignée de la lutte; demeurez dans votre coin, ne connaissez personne; tâchez qu'on vous ignore, c'est le meilleur."

La pauvre Louise pense à part soi: „Tout cela est bien triste. Je voudrais être un peu aimée dans mon nouvel entourage."

Elle s'y applique de toutes ses forces et elle se fait aimer des enfants, qui lui apportent des cadeaux, ce qui, naturellement, est mal interprêté par ceux qui n'en apportent pas. Cœur tendre, Louise est peinée de cette malveillance. Mais elle redouble d'effort, dépense ses forces, use sa voix et néanmoins passe un triste et malheureux hiver. Car la directrice s'étant aperçue des prévenances de son mari pour l'adjointe, lui rend la vie difficile et va jusqu'à compromettre son autorité devant sa classe.

Lorsqu'elle a rendu Louise bien malade, sa conscience, il est vrai, se réveille, et elle dispute la jeune fille à la mort. Mais la petite adjointe sort anémiée et affaiblie de ces épreuves.

Ce n'est cependant que le commencement de ses tribulations. Comme Jean Coste, elle est déplacée et nommée titulaire d'une école de village.

Digitized by Google

Maintenant, elle devra se débrouiller seule. Le maire, un gros fermier, la reçoit en disant: „Eh bien, ma pauv' dame, vous n'allez pas être à la noce ici; nous avions les sœurs[1]), on nous a laïcisés malgré nous. Réfléchissez bien avant de vous établir ici."

Nommée à Berny, Louise n'a qu'à s'y installer. Elle emménage à l'école, et le voiturier „ne put s'empêcher de rire de l'effet qu'allaient produire cette petite femme et son petit saint frusquin dans cette vaste construction".

Le soir tombe, et Louise s'adresse à l'épicière du village pour acheter de la bougie.

„N'y en a pas pour vous, ma mauviette," lui répond l'épicière, une vraie virago.

Lorsque Louise s'adresse à sa classe, composée d'une 50taine de gamines, les fillettes, stylées à la maison, lui répondent en chantant:

Oh la la c'té drôle de binette,
Oh la la c'té tête qu'elle a!

Elle les dompte une première fois, „mais bien des jours s'écoulèrent sans qu'elle pût à vrai dire „faire sa classe". Le temps se perdait à prononcer des exhortations cordiales, puis à crier, à menacer, à courir de table en table."

C'est que les sœurs, ayant appris qu'on les supplanterait, ont toléré un relâchement de discipline dans leur école, le curé a recommandé de ne pas saluer „cette fille" dans la rue, et les enfants, instinctivement, obéissent à l'impulsion donnée.

Louise, pour lutter avec succès contre ces haines, n'a ni les alliances ni l'expérience, ni la robuste volonté de son ancienne directrice.

Par l'effet d'un hasard, elle trouve une alliée dans l'épicière colosse qui, le jour de son arrivée, lui avait refusé la bougie. Mais cette nouvelle amitié n'est pas sans inconvénients. „Plusieurs fois, tout le lavoir fut mis en déroute par la virago, armée d'un battair, qui défendait ainsi les mérites de l'institutrice." L'épicière fait aussi des rondes devant l'école, et „si elle entendait Louise s'égosiller vainement pour obtenir le silence, elle entrait comme une furie, sans crier gare, et giflait à tort et à travers une douzaine d'enfants; puis, se plantant près du bureau, les deux poings sur les hanches, elle mugissait „la première qui brronche je l'écrrabouille".

Mais „les claques de la mère Duront firent prendre aux élèves le premier pli de la sagesse".

Après trois années de ce service épuisant, Louise est appelée à un poste plus avantageux. — Elle a un moment de répit: les élèves sont studieuses, la classe est disciplinée, la commune ajoute au traitement d'Etat

---

[1]) Il y avait en France 40000 institutrices congréganistes. 50000 laïques.

Digitized by Google

un supplément de 200 fr. et l'inspecteur d'enseignement primaire est un brave homme qui juge les institutrices d'après leur travail et non d'après leurs avantages physiques.

Or le travail de Louise est remarquable: elle enseigne au vrai sens du mot, elle fait comprendre les choses, au lieu de les faire apprendre par cœur et réciter machinalement.

Mais cette „particularité" la perd. Un nouvel inspecteur trouve „que les élèves n'auraient pas dû discuter ainsi, qu'il y avait là un manque d'ordre, un défaut d'autorité chez la maîtresse"!

Louise s'en va donc en disgrâce enseigner à Sourdonneau. C'est un second Berny.

Très pauvre, elle manque d'habits du dimanche et remet à plus tard sa tournée de visites aux autorités du village, ce qui détermine la suppression du crédit de 100 fr., inscrit au budget comme gratification à l'institutrice.

Les intrigues vont si bon train qu'après cinq semaines, Louise qui cependant avait „adouci sa classe de sa salive" est de nouveau déplacée.

C'est à Mirvalon qu'elle touche au terme de son martyr. Encore une fois, elle se donne corps et âme à ses élèves, elle ignore les intrigues, elle gagne les cœurs, elle prépare pour les examens — et voit toute son œuvre crouler au dernier moment.

Gravement malade, elle s'est traînée au chef-lieu pour assister aux épreuves de ses élèves. Mais leur maîtresse manquant d'entrain, les fillettes ne se sont pas senties en bonnes dispositions, et l'hostilité résolue de l'inspecteur primaire achève de les dérouter.

Louise rentre chez elle, mourante, huée par le village. „On trouva dans la maison une 20taine de sous, des pommes de terre et du pain. Le mobilier vendu rapporta 10 fr."

La conclusion de Frapié n'est pas plus encourageante pour les institutrices que celle de Lavergne pour les instituteurs.

Si tel est l'état de l'enseignement primaire en France, des réformes profondes s'imposent en effet.

Ni l'instituteur, ni l'institutrice ne doivent être les jouets des passions politiques, des haines sociales. Un gouvernement républicain qui envoie les siens au feu, doit au moins les rétribuer convenablement et les soutenir moralement.

Telles ne sont pas, paraît-il, les intentions de la commission du Budget à l'égard des institutrices. Interviewé à leur sujet, le rapporteur a déclaré qu'elles doivent attendre, que la situation de l'instituteur réclame l'attention avant la leur (sans doute, l'instituteur est électeur), qu'on s'occupera d'elles à l'occasion.

Le martyr de Louise Chardon n'est pourtant pas moins émouvant

Digitized by Google

que celui de Jean Coste. Mais on attendra, sans doute, avant d'augmenter les traitements des institutrices, que celles-ci, comme l'ont fait les instituteurs, désertent les écoles normales.

Les Sévriennes[1]) et *Un lycée de jeunes filles*[2]) de Gabrielle Reval décrivent, d'une façon pittoresque et vive, la vie des normaliennes et des femmes, professeurs de lycée en province. — Ce sont des tableaux prestement enlevés, souvent d'un grand relief. L'auteur, d'ailleurs, s'il parle avec affection et même avec une émotion contenue de la vieille école de Sèvres ou de l'apostolat du professeur, n'en traite pas moins l'enseignement secondaire avec l'irrévérence la plus parfaite.

Par suite, les deux volumes ont causé de la sensation en France, presque du scandale.

Nous n'avons pas à examiner ici le détail des critiques de Gabrielle Reval. Nous ne retiendrons que ses trois thèses principales.

Elles se résument brièvement dans le reproche que Sèvres prépare des savantes plutôt que des éducatrices, pédagogues pratiques; que l'université abandonne les siens dans des milieux hostiles, et que, à cause justement de l'hostilité des classes cultivées, les lycées de filles, ceux des villes de moindre importance surtout, se recrutent dans des milieux paysans et populaires, dont ils déclassent les filles.

L'action est mince dans ces deux volumes, composés surtout de descriptions, de dialogues et d'analyses d'âmes. Dans les *Sévriennes* nous suivons une sixaine de jeunes normaliennes jusqu'au terme de leurs études. Ces études sont variées, elles sont fortes, elles initient les élèves à la pensée de tous les philosophes, les mettent en contact avec la littérature de tous les peuples, développent leurs facultés intellectuelles, affinent leur sens esthétique. — On leur fait aussi, pendant la dernière année, un cours de morale stoïcienne —. Mais cette science variée n'est pas, dans la suite, résumée par des vues d'ensemble. Les problèmes importants de leur propre vie de femme, les fins spéciales de leur vie de professeur — ne sont pas discutés avec les élèves.

On les enseigne à Sèvres, comme on enseigne les normaliens à Paris, rue d'Ulm; on leur applique, en bloc, la même méthode, la même instruction qu'aux professeurs hommes.

Or il se pose, en dehors de l'enseignement et du savoir, des problèmes tout spéciaux pour la femme professeur. Et de la solution, vraie on fausse, de ces problèmes dépendra la valeur de son travail, l'influence bonne ou mauvaise qu'elle exercera sur les élèves qui lui seront confiées.

La normalienne doit savoir qu'il lui faudra ou choisir entre la profession et le mariage, ou mener de front deux occupations fort absor-

---

[1]) [2]) Paris, Ollendorff.

Digitized by Google

bantes. Elle doit apprendre aussi qu'une fois les portes de l'école fermées sur elle, c'est la lutte pour la vie qui commence, âpre et dure, que, dans les milieux où elle va vivre désormais, on la regardera souvent avec défiance, qu'elle y représentera, tout comme sa plus humble collègue, l'institutrice, la „laïque" détestée, qu'on la surveillera, qu'on la critiquera, et qu'on fouillera jusque dans sa vie privée pour y trouver matière à blâme et à reproche. Ce n'est pas au calme exercice d'une profession acceptée, entourée de l'approbation et du respect de tous, qu'on la prépare à Sèvres, c'est à une lutte de tous les jours, à un apostolat. Or d'après Gabrielle Reval, de tout cela, on ne dit rien aux Sévriennes. Sur l'amour, le mariage et sa compatibilité avec le professorat, on les laisse s'instruire dans des conversations entre camarades. Aux lettres désolées d'anciennes Sèvriennes, professeurs en province, est réservée la tâche de leur apprendre les déboires et les tristesses qui les attendent dans l'exercice de la profession.

Un Lycée de jeunes filles nous dépeint les difficultés de toutes sortes, matérielles et morales, que la femme, professeur de lycée, peut rencontrer dans des villes de province, dont les classes cultivées ne veulent pas du lycée pour leurs filles. — La jeune femme y trouve avec peine un logement; tous ses pas sont épiés. La directrice du lycée, pour se maintenir en place, doit arriver à „peupler" l'école. Elle le fait en femme d'affaires, rompue aux intrigues politiques et municipales, transige sur le montant de la rétribution scolaire, attire, grâce au rabais, une clientèle de filles d'agriculteurs qui n'auront plus tard que faire d'algèbre et de mythologie.

Dans l'enseignement secondaire, de même que dans l'instruction primaire, l'école, la directrice, les professeurs deviennent les jouets des passions politiques et sociales. On joue au plus fin, on fait flèche de tout bois, on devient intrigant, roublard, hargneux dans la lutte pour l'avancement, dans le désir de plaire aux personnages influents.

Les femmes professeurs, quand elles ne sont pas des rivales, sont indifférentes les unes aux autres. Il y a entr'elles peu d'affection ou de cordialité. Et l'université — la grande mère commune — les laisse sans appui, sans recommandations, sans liens sociaux se débattre dans des difficultés souvent inextricables. Elle n'aurait cependant qu'à prendre modèle, à ce sujet, sur l'adversaire qu'elle combat, l'enseignement congréganiste qui jamais ne manque de soutenir les siens, qui s'inquiète de tout ce qui regarde ses professeurs, et ferait plutôt construire un bâtiment exprès avant de laisser, dans un milieu anticlérical, une sœur quémander son logis comme un pauvre chien perdu. —

Qu'on fasse, dans les quatre ouvrages que nous venons de parcourir, la part à l'exagération, inévitable, du romancier — qu'on en rabatte un peu — nous le voulons bien. Il n'en reste pas moins plus

Digitized by Google

d'une critique fondée à retenir. On ne saurait nier que l'instituteur et l'institutrice en France ne soient insuffisamment payés. On ne contestera pas que la situation de l'institutrice et de la femme, professeur de lycée, ne soit extrêmement difficile, dans les milieux cléricaux, beaucoup plus difficile que celle de l'instituteur et de l'homme, professeur de lycée, car l'enseignement public et laïque des filles est contraire aux vieilles traditions de la race et paraît une abomination aux milieux catholiques.

La préparation des normaliennes à Sèvres (et nous ajoutons, celle des institutrices dans les écoles normales departementales) doit, sous peine d'échouer, tenir compte davantage des problèmes d'un genre à part, des difficultés spéciales que provoque l'exercice, par des femmes, de l'enseignement public.

L'école française enfin, tant qu'elle sera un objet de luttes politiques, en souffrira toujours. Du moins, l'Université tant que cette lutte durera, devrait-elle mieux aguerrir, et mieux soutenir les siens, les siennes surtout, qui, étant davantage exposées et n'étant pas électeurs, ont un droit tout spécial à sa sollicitude.

Paris. Dr. Käthe Schirmacher.

Friedrich Baumann. Reform und Antireform im neusprachlichen Unterricht. Berlin 1902. 8⁰. 49 S. 1 Mk.

Der Wunsch der Anhänger der sog. Reform nach lautem, greifbarem Widerspruch geht in einer Weise in Erfüllung, die ihnen schwerlich angenehm ist. Vorausgesetzt, dass dieser ihr Wunsch überhaupt ehrlich gemeint war, so rechnete man doch nur auf Gegner, die nur schüchtern ihr Haupt gegenüber der mächtigen Reform und ihren von hohem Selbstbewusstsein erfüllten Führern zu erheben wagten, und die sich ängstlich verkrochen, wenn einer ihrer *sceptiferi tonantes* ihr Unterfangen stirnrunzelnd verurteilte. Allein der Zauber ist gebrochen, die ewig wiederholten Schlagworte der Reformer, in ihrer Bedeutungslosigkeit erkannt, verfehlen ihre Wirkung; die Hinweise auf die trefflichen eigenen und der Gesinnungsgenossen Leistungen blenden nicht mehr; — zu viele haben diese Leistungen in der Nähe gesehen und mehr Schein als Sein gefunden; — und die von den Reformgöttern geworfenen Donnerkeile erinnern mehr an Offenbach denn an die alten Olympier. Selbst das früher bei den Reformern beliebte „stramme Auftreten" und kühne Behaupten „mit dem Brustton der Ueberzeugung", nicht einmal das neuerdings in den *Neueren Sprachen* angekündigte „Skalpieren" der Reformgegner — also Indianerkampf, jedenfalls auch mit dem üblichen Indianergeheul — wollen noch verfangen. Die tot geglaubten Grammatisten erwachen immer zahlreicher aus ihrer Lethargie und üben nunmehr Kritik an denen, die sie lebendig begraben und sich an ihre Stelle setzen wollten. —

Digitized by Google

Baumann führt in einem ersten Teile (S. 5—30) anschaulich vor Augen, wie das in schwerfälliger, schulmeisterlicher Pedantenarbeit zusammengefügte Reformbauwerk aus allen Fugen geht, indem er den erheiternden Familienstreit schildert, der infolge der Walterschen Broschüre *Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts* neuerdings zwischen Walter, Vietor und Klinghardt ausgebrochen und in ihrem Organ, den *Neueren Sprachen*, vorläufig ausgetragen ist, und zu dem auch Stimming herangezogen wurde. Nachdem Walter an der Schule sein Reformwerk vollbracht und die Ueberzeugung gewonnen hatte, dass es gut war, wollte er nun auch den neuphilologischen Universitätsunterricht nach seiner Schablone reformieren, d. h. das „Wie" über das „Was" stellend, den wissenschaftlichen Gehalt der pädagogischen Kunst des Eintrichterns unterordnen, und die Universitätslehrer zu Einpaukern von Schulmännern herabwürdigen, die seinem reformerischen Ideale entsprechen. Vietor, der schon längst die Führung über seine pädagogischen Freunde und Gesinnungsgenossen verloren hat, und der auch bereits die praktische Erfahrung machen konnte, dass in Konsequenz der von ihm geförderten Reformen der wissenschaftliche Fachvertreter der neueren Sprachen hinter dem praktischen zurückzustehen hat, ist daraufhin vor den Folgen des eigenen Werkes bange geworden. Er verstattete sich einen bescheidenen, schwachen Einspruch, der ihm, trotz seiner Mattherzigkeit, eine Belehrung seitens Klinghardts zuzog, des schneidigsten aller Reformer, dem wir darum unsere ganz besonderen Sympathien entgegenbringen, weil uns sein vor keinem Hindernis zurückbebendes Vorgehen auf das allerbeste geeignet erscheint, der Reform den letzten Rest zu geben, die sich nur dadurch so lange halten konnte, dass sie niemals ganz folgerichtig zur Ausführung gelangte. Sein Eingreifen in die Polemik zwischen Walter und Vietor ist der Glanzpunkt derselben, und mit Recht widmet ihm B. seine besondere Aufmerksamkeit. Es sind wahre Perlen, die aus dem Munde Klinghardts fallen. So will Kl. in der vergleichenden Behandlung der Sprachen „mit Vorsicht einiges thun, weil es zur Zeit noch Mode ist"; er findet, dass die neuphilologischen Universitätsprofessoren ein Geschick in der Ausbildung von Lehrern für deren Schulfach „kaum nachgewiesen haben", worin wir ihm zustimmen möchten, wenn wir bedenken, dass eine so grosse Zahl an deutschen Hochschulen ausgebildeter Neuphilologen einer so oberflächlichen Geistesrichtung wie dem Reformertum anheimfallen konnten. Kl. will an den Universitäten die Uebung im praktischen Gebrauch der Sprache wissenschaftlich behandelt haben, mit welchem Orakelspruche, den B. nicht zu deuten weiss, vermutlich eine praktische Spracheinpaukung nach der urwüchsigen „natürlichen" Methode gemeint ist; und daran knüpft er die herrlichen Aussprüche: „es gibt noch gar keine Wissenschaft des neuphilologischen Faches", und: „man solle sich auf der Universität nicht mit philologischen Studien, mit Sprach- und Litteraturgeschichte beschäftigen, das

Digitized by Google

seien den Lern- und Lehrgegenständen der Schule gegenüber heterogene Stoffe". Baumann findet diese Ausprüche erheiternd, will die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen, und erwartet, natürlich vergebens, dass auf dem 10. Neuphilologentage öffentlich gegen die weitere Behauptung Klinghardts Protest erhoben werde, in dem geistigen Leben der akademischen Stände sei gar zu wenig von wissenschaftlichem Sinne zu spüren (S. 16). Wir finden es unbezahlbar, wenn der Vertreter einer pädagogischen Richtung, die darauf ausgeht, die Schüler der höheren Unterrichtsanstalten im neusprachlichen Unterrichte geistig niederzuhalten und den wissenschaftlichen neuphilologischen Betrieb an den Universitäten durch Sprachmeisterei und Schulfuchserei zu ersetzen, den Kassandraruf ausstösst, das wissenschaftliche Leben der akademischen Stände sei im Absterben begriffen. Aber wir müssen dabei die Consequenz der Klinghardtschen Anschauungen anerkennen. Ist einmal das Ziel des Schulunterrichts ausschliesslich Dressur zur Sprechfertigkeit, wird von den Lehrern nur die Befähigung verlangt, diese beizubringen und etwa noch einige dilettantische Kenntnisse von Land und Leuten des Auslandes weiterzugeben, dann ist der neuphilologische Universitätsbetrieb für diese Lehrer eine Thorheit, und entweder muss die Universität zur Dressurschule für die geforderten Sprachmeister werden (Folgerung Walters und Klinghardts) oder die Ausbildung dieser Lehrer ist von der Universität an höhere Dressuranstalten hinweg zu verlegen (Folgerung Vietors). Konsequente reformerische Sprachmeisterei und wissenschaftlicher neuphilologischer Universitätsbetrieb sind unüberbrückbare Gegensätze. Diese durch die Artikel Walters und Klinghardts geförderte Erkenntnis sollte durch keine Verkleisterungsversuche behindert werden, weil damit nur die endgiltige Entscheidung darüber hinausgeschoben wird, ob mit Hilfe des Reformertums der gesamte Bildungsstand des deutschen Volkes dauernd heruntergedrückt werden oder durch die Rückkehr zu einem höheren Ziele anstrebenden fremdsprachlichen Unterricht möglichst auf der Höhe gehalten werden soll.

Interessant ist es zu sehen, wie der Universitätslehrer Vietor sich mit Kl. abfindet. Baumann schreibt darüber: „Die Antwort (V.s) erfolgte; aber sie war sehr gemässigt und zielte darauf hin, die Meinungsverschiedenheit als klein hinzustellen. Vietor hat sich redlich bemüht, die schier unbegreiflichen Aeusserungen Kl.'s zu verstehen, aber einmal ist er doch „einen Augenblick völlig perplex" gewesen, weil „unsere Berufsthätigkeit kein philologisches Fach" sein solle; aber „auch das hat er bald überwunden." (S. 19.)

Es ist unnütz, dem auch nur eine Zeile hinzuzufügen. — Stimming hat Walter erwidert, wie es einem Unversitätslehrer geziemt.

Der zweite, kleinere Teil der Broschüre (S. 31—44) beschäftigt sich mit den neueren Regungen, dem reformerischen Unwesen entgegenzutreten, den Aeusserungen Einzelner und insbesondere mit den auf dem Pariser

Digitized by Google

Kongress von 1900 und der letzten schlesischen Direktorenkonferenz zu Tage getretenen Anschauungen. Wir wollen nicht durch eine eingehendere Wiedergabe des Inhalts von der Lektüre der lehrreichen und empfehlenswerten Broschüre abhalten, sondern zur Kennzeichnung des ernsten Geistes und des Nachdenkens, der sie auszeichnet, nur ein paar kleine Stellen daraus anführen. S. 34 liest man: „Gewisse Leute achten nur das, was neu ist, mag es im übrigen sein, wie es wolle, und man wird sich nicht wundern, diese Eigenschaft bei einem extremen Reformer (Klinghardt) zu finden, in dessen Charakter die Neuerungssucht einen wesentlichen Zug bildet." — S. 36: „Schweitzer wurde (auf dem Pariser Kongress) von Kokacevic entgegengehalten, dass nur etwa zwei Procent der Schüler in der Provinz Gelegenheit haben, die fremde Sprache zu sprechen; die Lektüre sei daher das wesentliche. Hierauf erwidert Schweitzer, dass das Bedürfnis der Sprachbeherrschung dort geschaffen werden müsse, wo es noch fehle! Man müsse den Schülern den Wunsch einflössen, Reisen ins Ausland zu machen! . . . Nie wurde der hohle Kern der Reform so deutlich enthüllt. 98 Procent der Schüler können die Sprachbeherrschung praktisch nicht verwenden, aber sie sollen und müssen sie doch erwerben. Warum? Weil die Reformer es wünschen." S, 37: „Wenn man der Reform auf den Grund geht, so findet man bald, dass sie auf Sand gebaut ist." S. 38: Winkler sprach sich auf dem Pariser Kongress dahin aus, „dass die Vorteile der grammatischen und direkten Methode verbunden werden müssen. Dieser Satz ist vielleicht der bedeutungsvollste, der auf dem Pariser Kongress gesprochen worden ist, weil er das einzige vernünftige und deshalb mit Notwendigkeit herankommende Ende des Streites um die beste Methode bezeichnet." (S. 38.)

Sehr erfreulich ist, was der Verfasser S. 41 f. von der zwölften Direktorenversammlung der Provinz Schlesien (Juni 1901) mitteilt. Keiner der Einzelberichte hat die rücksichtslose Durchführung der Reformmethode befürwortet. Nur ein einziger Teilnehmer hat bei der mündlichen Verhandlung sich für ein rein praktisches Lehrziel ausgesprochen. Das auf Nachahmung beruhende Unterrichtsverfahren wurde als unwissenschaftlich anerkannt, und volle Sprechfertigkeit soll nicht das Ziel des Unterrichts sein, weil sie ein unsicherer Besitz ist. Bei der Lektüre soll auf deren Verwendbarkeit für Sprechübungen keine Rücksicht genommen werden. Baumann fügt hinzu: „Diese Grundsätze haben um so mehr Anspruch auf Beachtung, weil sie von Männern herrühren, welche zweifellos der Reform durchaus unbefangen gegenüberstehen." — Wir können nur zustimmen.

Königsberg. Koschwitz.

Digitized by Google

Max Nordau, Zeitgenössische Franzosen. Literaturgeschichliche Essays. Berlin, Ernst Hofmann & Co. 1901. 357 S. 8°. Pr. br. 5.60 Mk. geb. 6.80 Mk.

Wer die früheren literatur- und kulturgeschichtlichen Arbeiten Nordau's, sein *Paris*, sein *Paris unter der dritten Republik*, seine *Ausgewählten Pariser Briefe*, vor allem seine *Entartung*, die durch wiederholte Auflage und Uebersetzung in fremde Sprachen ihre Popularität erwiesen haben, kennen gelernt hat, wird in den Aufsätzen dieses jüngsten Bandes die Vorzüge des Verfassers, seine im Ganzen solid gefügte Kritik und eine frische, anschauliche Darstellung, mit Vergnügen wiederfinden, aber auch mit Leichtigkeit seinen alten Fehler, eine gewisse, immerhin achtungswerte Einseitigkeit und Parteilichkeit, feststellen können, die dem eigenartigen naturwissenschaftlich-philosophischen Standpunkte des Autors der *Dégénérescence* folgerichtig entsprechen, zum Teil auch aus seiner socialen Stellung sich rechtfertigen lassen, aber sicherlich bei vielen Widerspruch erfahren dürften. Man hat N. in Frankreich einmal bereits die gefährliche Ehre angetan, ihn als Kritiker mit Lessing in Beziehung zu bringen, man hat ihn von anderer Seite aber auch schon für veraltet und unfähig erklärt, die neue Zeit überhaupt noch zu verstehen. Die modernen Erscheinungen des literarischen Frankreich seit dem Ausgang der neuen Romantik, die Dichtung der jüngsten Jahrzehnte „vom Naturalismus bis zu den Irrsinnsrichtungen der letzten Zeit" bilden nach ihm „ein eingeschobenes Kapitel, das fremd und zusammenhanglos in dem Geschichtsbuche des französischen Schrifttums steht", bezeichnen Entartung, elegante Anarchie, sind mehr oder minder Literaturkehricht. Selbst wenn N. nicht selbst wiederholt auf sein weltbekanntes Buch von der Entartung hinwiese, würde man die meisten seiner neuen Essays lediglich als Illustration und Ergänzungen dazu ansehen müssen. Eine solche Massenverurteilung aber, eine solche Systematik, deren N. sich nicht einmal immer deutlich bewusst ist, lässt sich gegenüber einer so bunten und rasch wechselnden Erscheinungswelt wie die französische „Moderne" nicht durchführen; dem unbefangenen Beobachter zeigt diese „Moderne" neben vielen komischen Schrullen und hässlichen Gebrechen doch auch unläugbare Schönheiten, deren Wesen und Wirkung zweifellos noch für die Zukunft Geltung behalten werden. Zwei Vorzüge gewinnt freilich N.'s Essaysammlung durch seine sonst anfechtbare Konsequenz: den formalen Vorteil einer festen, gemeinsamen Basis, auf der sich die kritischen Einzelheiten zu einem übersichtlichen und innerlich zusammenhängenden Ganzen verbinden, und einen eigenen sachlichen Wert durch den heilsamen Gegensatz zu der kritiklosen Bewunderung, mit der selbst unsere gebildeten Kreise künstlichen Modegrössen und mittelmässigen Talenten der französischen Literatur zu begegnen sich gewöhnt haben, und die, ergänzt durch den unwürdigen Respekt vor der oberflächlichen Parliermode, einen so bedauerlichen Mangel an gutem Geschmack und litera-

Digitized by Google

rischer Einsicht wie an nationalem Empfinden bekundet. N. ist durchaus nicht Chauvinist, man liest bei ihm u. a. den Satz, dass „es durch den Gang der europäischen Entwickelung bedingt ist, dass jeder Gebildete die Angelegenheiten Frankreichs ein wenig als seine eigenen betrachtet und sie sich jedenfalls unvergleichlich näher angehen lässt als die jedes anderen Landes, das Vaterland ausgenommen". Er ist auch nicht, wie Larroumet im Anschluss an eine sehr unbedachte Besprechung der *Dégénérescence* (*Nouv. ét. de litt. et d'art*, Paris 1894, p. 339) äusserte, ein *prophète de malheur*, ein *Jérémie de l'aliénisme*, sondern ein Kritiker von einem bei seinem Standpunkte schier verwunderlichen socialen und literarischen Optimismus.

Die Anordnung der Essays in drei ungleichen Abschnitten entspricht der natürlichen Abgrenzung von Roman, Lyrik und Drama, von denen das letztere den bei weitem grössten, die Lyrik den kleinsten Raum einnimmt. Die Reihe der Romanciers eröffnet Balzac, dessen vielseitiges Lebenswerk, die *Comédie humaine*, ja bis in die jüngste Zeit der französischen Literatur mittelbar oder unmittelbar nachwirkt. „Ueber Balzac ist alles gesagt worden," damit begegnet der erste Satz einem sehr richtig vorausgesehenen Einwande. Auch das ist nichts Neues, dass Balzac kein reiner Realist war, der nur die Wirklichkeit studiert und kopiert hat. Dass „sein Werk der Beobachtung nicht das Geringste, der Ahnung, Intuition alles verdankt," ist aber ebenso einseitige Uebertreibung. Wie die Universalität der Romantik in Stoffen, Stimmungen und Anschauungen sich in Balzac verkörperte, so vereinigte er auch die äussere Beobachtung mit der intuitiven Phantasie, Wahrheit und Dichtung, wie das altbewährte Rezept lautet, allerdings nicht in allen Werken nach den gleichen Verhältnissen mit einander; wie aber die Sehergabe des Genies höheren Wert in der Kunst hat, als das mechanische Beobachtungsvermögen, so ist jene auch in Balzac's geistigem Wesen das bessere und mächtigere Teil. Der zweite Aufsatz behandelt Michelet und seine beiden Hauptwerke, die *Histoire de France* und ihre Fortsetzung, die *Histoire de la révolution française*, mit der begeisterten Anerkennung, die dem Urteil seiner „nicht fachgelehrten" Landsleute entspricht, und die hier nicht sowohl der unbestreitbaren poetischen Darstellungskunst Michelet's, sondern vielmehr gradezu seiner der Objektivität und Gerechtigkeit in so auffallendem Masse entbehrenden Geschichtsauffassung und Geschichtsschreibung gezollt wird. Sätze wie „An eine Geschichte als Wissenschaft glaube ich nicht" und „Die Lehrerin des Lebens soll die Geschichte sein? Mit nichten!" kann man nur mit Kopfschütteln hinnehmen. N. irrt auch, wenn er meint, „die Völker" verlangten nur solche Romandichtung von ihren Historiographen; das französische Temperament mag diese Auffassung vielleicht rechfertigen, für Deutschland, auf das N. durch Erwähnung Treitschke's ausdrücklich Bezug nimmt, darf man wohl annehmen, dass auch der für die Geschichte interessierte Leser aus einem weiteren Publikum eine „nörgelnde" Kritik historischer

Digitized by Google

Grössen als eine natürliche dem Menschenwesen entsprechende Notwendigkeit empfindet, ohne an seinem Patriotismus Schaden zu nehmen, ja dass selbst ein durch Volkstradition geschaffener Personenkultus dadurch nicht ernstlich gefährdet wird. Amüsant ist in dem darauf folgenden Kapitel über Edmond Goncourt die Blütenlese aus seinem berüchtigten Journal als Beleg für seine Eitelkeit und renommistische Kleinigkeitskrämerei; doch wird jeder einsichtige Leser für sich in dem abstossenden Bilde, das in dieser Charakterskizze liegt, den einzigen vorteilhaften Zug, das Verdienst um die sog. *écriture artiste*, etwas kräftiger hervorheben und in günstigere Beleuchtung rücken. In der Geschichte des französischen Prosastils wird man die Goncourts wohl nicht auslassen, ihre Rolle auch nicht mit der unbedingten Geringschätzung beurteilen dürfen, die N. dabei empfindet. Die Besprechung von Anatole France führt im vierten Kapitel seltsamerweise zu einem Loblied auf diejenige Eigenschaft, die er nicht besitzt, den Humor, den die Romantiker so eifrig suchten, ohne ihn zu finden, und der, wenn man von Daudet absieht, in der französischen Literatur und in dem französischen Wesen überhaupt noch nicht beobachtet worden ist. Bis zum Aergernis ungerecht wird N. gegen Maupassant, dessen Persönlichkeit und schriftstellerische Arbeit die „unvermenschlicht tierische Sinnlichkeit, die jede seiner Geschichten heizt" kennzeichnet, und der denn auch an erotischem Irrsinn zu Grunde gegangen sein soll. Zum Schluss des Abschnittes versöhnt mit dieser pathologischen Interpretation eine geistreiche Parallele zwischen Maupassant, Gabriele d'Annunzio und Pierre Louis nebst einer bestechenden Entwickelung des Verhältnisses zwischen Sinnlichkeit und Ethik. Bei alledem wird man sich vorhalten müssen, dass auf französischem Literaturgebiet die Erotik eine gewisse Vorzugsstellung von jeher genossen hat; starke Rasseninstinkte spielen neben einer alten und populären literarischen Tradition dabei mit. Kennzeichen französischer Unterhaltungsliteratur war immer eine verblüffende Gewandtheit in der Variation des Themas von der Cocuage und ähnlicher realistischer Liebesmotive; und unter den modernen Novellendichtern hat Maupassant noch die meiste Aehnlichkeit mit den lustigen Schwankerzählern des älteren Frankreich, dieselbe epische Objektivität und Einfachheit, dieselbe robuste Sinnlichkeit — wenigstens in der ersten Periode seines Schaffens. Aber auch später noch findet man bei ihm immer wieder diese — einer vorgeschrittenen literarischen und gesellschaftlichen Kultur entsprechend — verfeinerte Formel nationaler Sinnenlust und Galanterie. Einer Besprechung der *Déracinés* von Barrès schliesst sich eine Kritik des Romans *La Façade* des Grafen de Nion an, auf dessen ungeschickten Antisemitismus N. als „der schroff jüdische Jude" in durchaus logischer Weise reagiert. *Drei Eifersuchtsstudien*, eine etwas schiefe Zusammenstellung des Shakespeare'schen Othello mit A. France's *Lis rouge* und Lucien Mühlfeld's *Mauvais désir*, machen den Beschluss des dem Roman gewidmeten Teils.

Digitized by Google

Mit der Lyrik findet N. sich ziemlich kurz ab. Der Artikel über Verlaine nimmt sich wie eine maskierte Abbitte für das harte Gericht aus, das N. in der Entartung über ihn gehalten hatte, wenn auch ausdrücklich nichts davon zurückgenommen wird. Aber man darf dem Schicksal dieses Vagabundengenies doch gewiss menschliches Mitgefühl, seinem Werke auch Bewunderung nicht versagen: „Bis in den Sumpf spiegelt sich der Himmel ab." Stéphane Mallarmé mit einigen ausgesuchten Proben blühenden Blödsinns für seine ungereimte Reimerei zu verulken, hat N. sich sehr leicht gemacht; Mallarmé hat ausser seinem Faungedicht aber auch noch andere achtbare Sachen geleistet. Den bequemen Seitenhieb auf Mæterlinck hätte N. sparen können; meinte er die *Serres chaudes*, so ist zu entgegnen, dass diese heute bei der Beurteilung Mæterlinck's ganz und gar Nebensache sind; seine Prosa aber, auch einen Teil seiner dramatischen Werke wird man, so ungewöhnlich sie sind, wohl oder übel ernst nehmen müssen. Als Dritter in dem von N. vorgestellten parnassischen Triumvirat erscheint Léon Dierx, der die meiste Gnade vor ihm findet, wohl weil seine Dichtung eine gewisse Verständigkeit bewahrt, und diese *poésie intellectuelle*, die nur selten in Worten oder Bildern der Mystik sich nähert, verhältnismässig wenig von der eigentlichen Décadence verrät.

Die letzten zwei Drittel des N.'schen Buches nehmen die Dramatiker ein. Dass die französische Bühnendichtung, etwa seit den achtziger Jahren, im Niedergange sich befindet, ist kein Geheimnis, wenn auch deutsche Theater noch immer mit Pariser Importen auf Kassenerfolg glücklich spekulieren. Das Streben, möglichst komplicierte, ungewöhnliche Handlungen und Individualitäten auf die Bühne zu bringen, das Uebergewicht, das in den Figuren ausgeklügelt sensationelle Züge, in der Fabel die überraschenden, verzwickten *incidents* erhalten haben, hat allmählich eine Bühnenkonvention geschaffen, die sich in jedem Augenblick mit der Wahrheit des Lebens, mit der Wirklichkeit, die man bei alledem wiederzuspiegeln vorgiebt, in unhaltbaren Widerspruch setzt. Mit Recht tonangebende Meister sind die Franzosen nur noch im leichten Schwank, im dramatischen Scherz, der auf lustigen Zeitvertreib, aber nicht auf künstlerische Erhebung oder ästhetischen Genuss ausgeht. Die Charakteristik, die N. auf zweihundert Seiten giebt, ist naturgemäss keine erschöpfende, aber die elf von ihm besprochenen Bühnendichter, Dumas, Bornier, Brieux, Hervieu, Donnay, Normand, Mirbeau, Sardou, Lemaître, Rostand geben ihm doch reichliche Gelegenheit, einige hervorstechende Züge in dem Wesen des zeitgenössischen Dramas kritisch zu beleuchten, darzutun, wie so oft schief gestellte Probleme, falsch formulierte Thesen das trügerische Fundament des dramatischen Baues bilden, wie liederlich dieser Aufbau selbst durchgeführt ist, wie selten noch die dichterische Gestaltungskraft auch einer glücklich gewählten Aufgabe sich gewachsen zeigt, wie

Digitized by Google

Uebertreibung, Sensation, berechneter Sinnenkitzel den ungesunden Reiz manches Werkes ausmachen, wie viel von aller vermeintlichen Originalität noch verschwindet, wenn man den oft verfehlten Einfluss der ausländischen, namentlich der nordischen Dichter, Ibsen, Tolstoj, Hauptmann und der anderen *écrivains francisés* nachspürt, u. s. w. u. s. w. Hübsch ist das kleine Kapitel über Donnay's *Amants*, gelungen auch der *Fall Lemaître*, die Abführung seiner tendenziösen Komödie *l'Aînée*. Man vergisst bei solcher kritischen Unterhaltung nur zu leicht, dass viele dieser Werke so grossen Aufhebens kaum wert sind; Lemaître's Ruhm als Dramatiker ist wohl nicht viel über die Grenzen der Pariser Welt hinausgedrungen. Das weitaus erfreulichste Erzeugnis der modernen französischen Theaterdichtung, der *Cyrano de Bergerac* von Rostand, veranlasst N. zu einer warmen Lobrede auf diese in Deutschland bereits so viel studierte und so viel bewunderte Komödie. Er hätte das schüchterne Zugeständnis, dass auch Rostand nicht unberührt geblieben ist von der jüngsten Literaturströmung, von der Kunst eines Baudelaire, Verlaine, immerhin dreister aussprechen dürfen; es braucht nicht, wie er meint, ein Tadel zu werden. Der letzte Essay, der nachweisen will, dass Schiller in den drei Jahren, die er an dem *Don Carlos* arbeitete, völlig unter dem Einfluss von vier Geistern, Richardson, Rousseau, Shakespere und Kant stand, auch Montesquieu „gelesen hat", fällt aus dem Rahmen, den der Titel des Buches diesem giebt, heraus. Der ganze Aufsatz ist wohl ein halb unwillkürlicher Zoll an die hoffentlich bald wieder ganz überwundene Mode, dem Schillerich — um einen im jüngsten Deutschland geprägten Ausdruck zu gebrauchen — etwas am Zeuge zu flicken, wenngleich alles „mit Rücksichtnahme auf den eifernden Glauben der vielen, die keine Schiller-Lästerung vertragen", gesagt ist. Der Schlusssatz (S. 357), der dem Don Carlos „jedenfalls bleibenden Wert" in beschränktem Sinne zuspricht, klingt doch gar zu gönnerhaft.

Die sprachliche Darstellung bei N. zeigt eine bisweilen stark burschikose Lebendigkeit; einige drastische Proben davon habe ich mir angemerkt: Einen Professor in A. France's *l'Orme du Mail* nennt N. „einen labyrinthischen Leisetreter" (S. 38), den Divisionsgeneral ebd. „einen gehirnerweichten Kommissknopf" (S. 39), Pietro Aretino ist „ein Schnorrer mit Widerhaken" (S. 148), ein „Sauglöckner" (S. 150), der Bayard „eine sittenpredigende Lederhose" (S. 151); von den Juden in de Nion's *Façade* heisst es „Mitten ins platte Schafsgesicht muss man ihnen spucken" (S. 84); der Arzt in N. hat eine offenbare Vorliebe für Röntgen, er hat sich sogar ein Zeitwort „durchröntgen" (S. 1) gebildet. Dgl. und schlimmeres trifft man, zumal in literarhistorischen Essays, diesseits wie jenseits der Vogesen leider immer öfter.

Indes alle die Ausstellungen, zu denen N.'s Buch herausfordert, können seinen aktuellen Reiz und Wert nicht ernstlich in Frage stellen. Viele von den Dingen, die es behandelt, stehen ja noch zur Diskussion,

Digitized by Google

und jede Förderung dieser ist ein Verdienst. Jedenfalls folgt man seinen Auseinandersetzungen mit dem Gefühl, von jemandem geführt zu werden, der das Geschilderte aus eigener Anschauung kennen lernte und ehrlich und bedacht seine eigene Meinung darüber sagt.

Königsberg. G. Thurau.

Byron's sämtliche Werke in neun Bänden. Uebersetzt von Ad. Böttger. Herausgegeben und aus andern Uebersetzungen ergänzt von Prof. Dr. Wilhelm Wetz. Leipzig, Max Hesse's Verlag, o. J. 182, 242, 216, 222, 171, 183, 164, 183, 192 Ss. kl. 8°. Pr. brosch. 4,— Mk.; in 3 Leinenbd. gb. 6,— Mk.; in besserer Ausstattung 9,50 Mk. u. 12,50 Mk.

Der rührige Verlag von Max Hesse in Leipzig ist vor kurzem mit einer stattlichen Reihe von neuen Klassikerausgaben auf den Plan getreten, die sich bei einfacher, aber guter Ausstattung durch grosse Billigkeit und ebenso durch gediegene und brauchbare Einleitungen auszeichnen. Jüngst sind in dieser Sammlung nun auch Lord Byron's Werke in deutscher Uebertragung erschienen. Da diese Ausgabe Anspruch und Aussicht hat, in weitere Kreise unseres Volkes zu dringen und besonders auch Studenten und Lehrern willkommen sein wird, so dürften einige Bemerkungen über sie an dieser Stelle wohl am Platze sein.

Dass Ad. Böttger's Uebersetzung gewählt wurde, nehmen wir als gegebene Tatsache hin, ohne uns über ihre hinlänglich bekannten Eigentümlichkeiten oder die Berechtigung dieser Wahl, die übrigens manches für sich hat, weiter zu äussern. Hervorzuheben ist nur, dass die Lücken, die sich in Böttger's Werk, namentlich bei den lyrischen Gedichten, finden, durch andere Uebersetzungen, so von Ernst Ortlepp, Bärmann, v. Meyer, v. Guseck, W. Werner u. a. ergänzt, und kleine Versehen der Uebersetzer vom Herausgeber berichtigt worden sind, besonders wo Aenderungen nahe lagen und sich leicht anbringen liessen.

In Bezug auf die Ausstattung ist zu dem obigen günstigen Urteil noch einschränkend hinzuzufügen, dass die Bilder im Texte, Byron's Mutter S. 7, Newstead Abbey nach Tillemanns S. 41 und Byron's Frau S. 87 infolge mangelhafter Ausführung höchst unerquicklich aussehen und besser ganz weggeblieben wären, während das Titelbild (Lord Byron) und das Facsimile einer Strophe von *Childe Harold* besser geraten sind.

Die biographisch-kritische Einleitung von W. Wetz füllt mit 179 Seiten den ersten Band und ist demnach fast ebenso umfangreich wie Ackermann's oben (S. 233 ff.) von uns besprochenes Buch, mit dem sie eine gewisse Aehnlichkeit hat, obgleich beide völlig unabhängig von einander sind. Auch hier haben wir den Versuch, auf Grund des neuesten Materials — desselben, das auch Ackermann benutzte — eine ausreichende, den

Digitized by Google

gegenwärtigen Ansprüchen genügende Schilderung des Dichters und seiner Werke zu geben. Auch sie ist mit ehrlichem Fleiss und gewissenhafter Benutzung der vorhandenen Quellen geschrieben, aber man spürt auch in ihr eine gewisse Trockenheit und keinen Funken vom Geiste des Dichters, und doch muss gerade Byron's wahrer Biograph wenigstens ein klein wenig Geistesverwandschaft mit ihm aufzuweisen haben. Wetz teilt mit Ackermann auch eine erhebliche Vorliebe für Kleinigkeiten und Einzelheiten. An genauen Daten, Zahl- und Ortsangaben zwar bringt er nicht so viel wie jener, dafür aber schwelgt er in Anekdoten und vor allem in den Liebeserlebnissen des Dichters. Ich glaube, er hat sich kein einziges entgehen lassen, und das Verhältnis zu Caroline Lamb z. B. hat er auf vollen fünf Seiten ausgemalt. Mehr berechtigt ist es freilich, dass auch die unglückliche Ehegeschichte eingehend behandelt wird, aber auch hier scheint uns des Guten fast zu viel getan, denn selbst der ärgste Klatsch erfährt nähere Würdigung. Der Gesamteindruck, den ich von dem Dichter aus dieser Darstellung bekommen habe, ist weniger angenehm, als man es haben möchte, und er kommt wohl auch wirklich etwas zu schlecht weg, obgleich sich der Verfasser alle Mühe giebt, seinen Helden zu rechtfertigen und zu entschuldigen. Grosse Zusammenhänge mit den allgemeinen Strömungen der Kultur-, Staats- und Literaturgeschichte jener Zeit sind nicht eben häufig berührt, obschon sie gut und fruchtbar anzubringen waren, wie z, B. die hübsche kleine Ausführung über das Erwachen des Gefühlslebens im 18. Jahrhundert zeigt, wo Hamlet, Werther, Faust und Childe Harold in einen gewissen Vergleich gesetzt werden. Die wichtige Frage nach den Quellen des Dichters ist so gut wie ganz ausser Acht gelassen. Die Darstellung ist stellenweise nicht ganz dem weiten Leserkreise angemessen, für den sie doch bestimmt ist. Die Bekanntschaft z. B. mit Beckford's *Vathek* einfach vorauszusetzen, ist m. E. verfehlt, und es hätte noch ein Wort der Erläuterung hinzugefügt werden sollen (S. 78). Manches „bekanntlich" hätte aus demselben Grunde darum auch in diesem Buche gespart werden können (so S. 4, 48, 67). An sachlichen Versehen bemerke ich, dass *Hours of Idleness* besser, wie Ackermann auch durchgeführt hat, mit *Stunden des Müssigganges* als *Stunden der Musse* zu übersetzen ist. Das antike *Keos* (S. 52) heisst jetzt nicht *Zoa* sondern *Zea* oder der Aussprache gemäss *Zia*. S. 80 ist bei Besprechung des *Giaour* — den man mit Byron übrigens doch wohl so und nicht *Giaur* schreiben sollte — der alte Irrtum stehen geblieben, dass das Gedicht von 400 auf etwa 1400 Verse angeschwollen sei; die erste Ausgabe zählte 685, von der siebenten an, mit der alle späteren übereinstimmen, hat es 1334. Werden Einzelheiten vorgebracht, so müssen sie auch richtig sein: Lord Byron schrieb am *Korsaren* nicht zehn Tage (S. 81), sondern vom 18. bis 31. Dezember 1813. Scharfer Widerspruch ist zu erheben gegen die auf S. 112 sich findende Gegenüber-

Digitized by Google

stellung: Lady Byron wird da „ein Muster aller weiblichen Tugenden" genannt, Lord Byron dagegen „ein Mann, der vielleicht gar so schwarze Verbrechen wie sein Konrad und Lara begangen" habe. Die erste dieser beiden Behauptungen ist einfach falsch, wie aus Wetz' eigener Darstellung genugsam hervorgeht, und die zweite dürfte unter keinen Umständen auch nur mit einem „vielleicht" ausgesprochen werden, da das bis jetzt noch kein Mensch bewiesen hat, ganz abzusehen übrigens, dass Wetz selbst an anderen Stellen Byron's edlen, guten Charakter und seinen Wohltätigkeitssinn rühmt. — Die unmögliche Form *Kolisseum* endlich S. (127) ist wohl nur Druckfehler für *Colosseum* oder *Coliseo*.

Stilblüten giebt es auch eine ganze Menge. Ich hebe dergleichen, selbst auf die Gefahr hin als Nörgler oder Pedant zu erscheinen, hervor, weil ich die Schönheit und Reinheit unserer Sprache für ein herrliches Gut halte, an dem man sich am allerwenigsten in solchen Werken, die für die Allgemeinheit bestimmt sind, versündigen sollte. S. 8 liest man: „Byron war mit einem körperlichen Gebrechen zur Welt gekommen, das er sich durch das falsche Schamgefühl seiner Mutter bei seiner Geburt zugezogen hatte." Ebenso schön ist eine „grosse, einen ganzen Mann ausfüllende Tätigkeit", wie S. 32 steht. Aus mehreren Gründen ist auch S. 71 der Satz anstössig: „Dieser durch seinen Kummer und das manche Leid, das er in so frühen Jahren erfahren, interessante Dichter war auch in anderer Hinsicht keine gewöhnliche Erscheinung." Zwei schlechte Relativsätze stehen S. 35 und 74, „vermittelst" (S. 74) ist eine zopfige Präposition, und „in Diodati" (S. 16) widerspricht auch dem allgemeinen deutschen Sprachgebrauch. — An Druckfehlern habe ich bemerkt: S. 55 Lady *Hesther* Stanhope (dagegen S. 73 *Hester*); S. 66, Z. 10 v. u. l. *einem* st. *meinem;* S. 132 *Revenna;* S. 155 Anm. 2 l. Str. *77* st. *61*.

Um aber nicht den Eindruck hervorzurufen, als ob wir die ganze Ausgabe für schlecht und verfehlt hielten, wie das vielleicht nach unsern Ausstellungen scheinen könnte, sei zum Schlusse ausdrücklich hervorgehoben, dass das keineswegs der Fall ist: Im Gegenteil, was geleistet ist, erkennen wir gern an und wünschen dem Werke guten Erfolg.

Breslau, Ende Mai 1902. Hermann Jantzen.

Macaulay's Essays on Milton and Addison. Edited for School Use by C. Alphonso Smith, M. A., Ph. D., Professor of English in the Louisiana State University, Baton Rouge, La. — Richmond, VA. B. F. Johnson Publishing Company 1901. 8. 265 S.

Eine jede gute Anmerkung führt uns dem Verständnis der erklärten Stelle näher, und so wird man ein ganzes Schriftwerk um so voller geniessen, je mehr alle seine Einzelheiten von allen Seiten beleuchtet werden; Ausgaben mit Noten, die auf Inhalt und Form eingehen, und sich nicht in zur Sache nicht gehörigen Krimskram verlieren, sind des-

Digitized by Google

halb für den Lernenden eine Wohltat. Fortgeschrittene tun gut, sich nicht auf in der Muttersprache abgefasste Ausgaben solcher Art zu beschränken, sondern auch fremde fleissig zu benutzen; sie lesen sich auf die Weise leichter in die betreffende Sprache hinein. Die hier genannte kann nur empfohlen werden. Die beiden Macaulay'schen Aufsätze sind an sich Lesestoff der vornehmsten Art; die beiden darin vorgeführten Gestalten, Milton und Addison, fesseln auch den Nichtengländer noch heute; und die Behandlung andrerseits sprüht von Geist. Die Macaulay'sche Art ist ja allgemein bekannt; aus der unerschöpflichen Fundgrube seines Gedächtnisses holt er fortwährend Vergleiche, Anspielungen, Citate, so dass ein Kommentar bei ihm nicht bloss wünschenswert, sondern auch nötig ist. Professor Smith bietet diesen bündig und ausreichend; es ist ein achtungswertes Wissen darin verkörpert; nicht an einer Stelle lässt er den Suchenden im Stich. Nur ein paar Bemerkungen möchte ich machen. Welchen *Friedrich* Macaulay in dem Satz „*So that evil be done, they care not who does it; the arbitrary Charles, or the liberal William, Ferdinand the Catholic, or Frederick the Protestant*" gemeint hat, ist auch mir unklar. Smith vermutet, entweder Friedrich den Fünften von der Pfalz, den Winterkönig, oder Friedrich Wilhelm den Dritten, der zur Zeit der Abfassung des Essays über Milton, 1825, regierte. Das scheint mir schon deshalb unmöglich, weil der Name nicht stimmt, Friedrich Wilhelm ist eben nicht Friedrich. Zum *Kit-Cat Club* bemerkt Smith: „*Addison says (in the Spectator No. 9) that the name was derived from the pies, which were called "Kit-cats", „but the ultimate derivation is uncertain.*" Nun habe ich in *Notes and Queries* vor einiger Zeit gelesen — leider habe ich die Zeitschrift nicht zur Hand — dass der Club sich nach dem Wirt, der *Cristopher Cat* hiess, genannt habe. S. 263 sagt der Herausgeber, nachdem er von Samuel Richardson gesprochen: „*Henry Fielding, the author of Tom Jones, and a greater genius than Fielding*, etc. Dies ist natürlich in *Richardson* zu verbessern. Hoffentlich beschert uns der durch seine *Old English Grammar and Exercise Book* schon rühmlich bekannte Herausgeber weitere solche Ausgaben.

Berlin. G. Krüger.

C. Stoffel, Intensives and Down-toners. A Study in English Adverbs. Anglistische Forschungen, hgg. von Prof. J Hoops. Heft 1. Heidelberg, Winter 1901.

This treatise of 153 pp. examines the adverbs which express either a high degree of a quality (full, pure(ly), very, right, quite, so, as, vastly, jolly etc.), or "a moderate, slight or just perceptible degree" (rather, pretty etc.) The latter are called by the not very happily invented name of "down-toners", from the verb to tone down. The author, who shows an accurate and delicate sense of the more

Digitized by Google

subtile distinctions in the language, and does not neglect the psychological basis of idiom, traces the historical development and present use of this group of words with ample and generally well chosen illustrations. A warning against the slipshod English of *The Review of Reviews* (see especially pp. 136 f.) would however have been well.

Adopting a useful distinction of Sweet's, S. remarks that many word-modifiers tend to become sentence-modifiers. Such is the weak-stressed quite, which has nearly the force of actually, and expresses surprise or sarcastic innuendo. This use, often asserted to be an Americanism, is traced back to the early 18th cent. The sections on so and as are important. The forms so . . as and as . . as, it is noted, are gradually being desynonymised, so . . as having already in most cases acquired a phrasal force (cause, condition etc.), while as . . as is being more and more reseved for the expression of simple equality (pp. 67—100). So without a correlative, expressing a high degree, is recognised as having a subjective force, implying an appeal to the listener or reader (p. 103). There is a much earlier instance of it than any cited here in *Hebrews* XII, 1, A. V. "the sin which doth so easily beset us" (*τὴν εὐπερίστατον ἁμαρτίαν*). A distinction is very acutely drawn (pp. 109—119) between not so . . as and the increasingly common not as . . as. When Kipling writes "She was not as clever as Mrs. Hauksbee, but she was no fool", the first as has a pregnant force, implying that Mrs. H. was exceptionally clever. If so . . as were used, this *nuance* could only be marked by a stress on so, and would be imperceptible to the eye (p. 117). It is plausibly suggested that this use of not as . . as is derived from the affirmative as . . as, expressing a high degree rather than equality, e. g. "as poor as Job." Rather as a sentence-modifying 'down-toner' is compared with the intensive quite, and is found to express "apology, mitigation, diffidence, modest self-depreciation", also, by litotes, irony. Pretty on the other hand is asserted to be always a word-modifier. This distinction, I think, can hardly be maintained. To my mind the distinction drawn on p. 132 between rather cold and pretty cold is imaginary. Pretty is often modal and subjective, and gives a patronising, self-assertive, sarcastic or slightly contemptuous colouring to a statement, e. g. "I am pretty sick of the whole business", "You are making pretty free with other people's property." See also the quotations on p. 153.

A digression on pp. 18—25 discusses the ME. causal for with adjectives used substantivally. Following a hint of H. Bradley's in the NED., S. maintains that the alleged Chaucerian compound adjectives for-hoor etc. are really cases of this idiom. His view is satisfactory in each case except Chaucer C. T. A. 2142 "He hadde a beres skin coleblak for-old", where the meaning can hardly be 'black with age'.

Digitized by Google

The adverbial pure (p. 26) is no longer "in colloquial use." In (so) far from with gerund (p. 103) so is very often omitted. On p. 150 the use of much in phrases implying comparison, and before superlatives, is stated to have arisen by extension from such phrases as (pretty) much the same; a theory which it would be difficult to support.

The suggestive and careful little book can, with the above reservations, be strongly recommended to students of English style.

Kiel. A. B. Gough.

Stops or How to punctuate. A Practical Handbook for Writers and Students by **Paul Allardyce.** London, T. Fisher Unwin, Paternoster Square 1902.

In einer sehr lehrreichen Einleitung zeigt der Verfasser die Vorteile der Interpunktion für das Verständnis des Geschriebenen. In launiger Weise weist er auf Missverständnisse hin, die bei mangelnder Zeichensetzung entstehen können in Sätzen wie: *I ask you as the recognized leader of our party what you think of this measure. — Hence he considered marriage with a modern political economist as dangerous. — The State may impose restrictions on the mothers of young children who are employed in factories.* Von den drei Sätzen ist eigentlich nur dem zweiten durch Satzzeichen zu einem genauen Verständnis zu verhelfen. In dem Verse von Gray z. B.: *And all the air a solemn stillness holds* nützt keine Zeichensetzung, um den Sinn zu präcisieren. Der Verfasser verlangt mit Recht von jedem Schriftsteller, mag er nun wenig oder viele Satzzeichen anwenden, dass er konsequent verfährt. Von einer Darstellung der historischen Entwicklung der Satzzeichen nach Form und Gebrauch sieht er ab[1]). Sein Buch soll einzig und allein praktischen Zwecken dienen. In dieser Hinsicht können für manchen Gelehrten und Schriftsteller die beiden letzten Kapitel von Wert sein: *References to Notes* und *How to correct a printer's proof.* Im ersten sind die Zeichen *asterisk, dagger (obelisk), double dagger, section, parallels, paragraph*[2]) u. a. erklärt, das letztere enthält einen vollständig mit allen Druckerzeichen versehenen Korrekturbogen. Darauf werden in einzelnen Abschnitten behandelt *the full stop, the comma, the semicolon,*

---

[1]) Vgl. O. Glöde, *Die historische Entwickelung der deutschen Satzzeichen und Redestriche, Ztschrift für den dtsch. Unt.* VIII[1] S. 6–22. — O. Glöde, *Die englische Interpunktionslehre, Englische Studien* XIX[2] S. 206–245. — O. Glöde, *Die französische Interpunktionslehre*, Marburg (Elwert) 1897.

[2]) *The History of the English Paragraph.* A Dissertation presented to the Faculty of Arts, Litterature, and Science of the University of Chicago, in Candidacy for the Degree of Doctor of Philosophy. By Edwin Herbert Lewis. Chicago 1894. O. Glöde, *Engl. Stud.* XXI[1] S. 141–145.

Digitized by Google

the colon, the point of interrogation, the mark of exclamation, the dash, the brackets (or the parenthesis), the inverted commas, italics, the hyphen, the apostrophe und *the ellipsis.* Bei den Regeln über den Punkt weist Allardyce darauf hin, dass die Tendenz der modernen Literatur auf kurze Sätze ausgeht, wie das die Prosa Macaulay's zeigt, während in der Prosa von Milton und Jeremy Taylor der Punkt erst gesetzt wird, wenn der Gedanke mit allen Nebenumständen fertig ausgesprochen ist. Merkwürdig ist der Gebrauch des Kommas im Englischen nach längerem Subjekt, z. B.: *Freedom, honour, and religion, were at stake,* dagegen: *Freedom, honour, religion was at stake,* wo das letzte Substantivum den Höhepunkt der Klimax bezeichnet. Man könnte dies Princip auch in folgendem Fall befolgen, obgleich die meisten Schriftsteller die Genauigkeit nicht so weit treiben: *It was the act of a high-spirited, generous, just nation,* dagegen: *It was the act of a high-spirited, generous, and just, nation.* Wichtig ist das Fehlen des Kommas vor Nebensätzen, die sich eng an den Hauptsatz anschliessen. Dem Englischen eigentümlich ist das Komma in Sätzen wie: *London is the capital of England; Paris, of France: Berlin, of Germany. In the worst volume of elder date, the historian may find something to assist or direct his enquiries; the antiquarian, something to elucidate what requires illustration; the philologist, something to insert in the margin of his dictionary.* Verschieden ist die Anwendung des Kommas im Polysyndeton (S. 36): *Trees, and bridges, and houses, were swept down by the flooded stream,* dagegen: *Whirling and boiling and roaring like thunder, the stream came down upon them.'* Der Gebrauch des Semikolons stimmt im allgemeinen mit dem Deutschen überein. Es kommen natürlich bei den besten englischen Schriftstellern mehrere Semikolons in einem Satze vor. Wenn von einigen Grammatikern das Semikolon die „Taille" des Satzes genannt worden ist, so sollte man in einem stilistisch richtig gebauten Satze nur ein Semikolon, ungefähr in der Mitte, erwarten. Das Semikolon wird oft im Englischen durch ein Kolon ersetzt, das im übrigen dieselben Funktionen wie im Deutschen hat, so ist es auch mit dem Frage- und Ausrufezeichen. Für *Klammer* zieht der Verfasser die Namen *curved* und *square brackets* dem *parenthesis* vor. Die Verwendung dieser Klammern, sowie des Gedankenstriches *(dash)* und der Anführungsstriche *(inverted commas)* ist der im Deutschen gleich. Worte, auf denen ein besonderer Nachdruck liegt, können in *italics* gedruckt werden, die man beim Schreiben durch Unterstreichen andeutet. *Italics* werden besonders auch bei Fremdworten und den Namen von Schiffen, Zeitungen und Journalen verwendet, z. B.: What, it may well be asked, can the interests of the community be those of — I do not say *an* individual, but — *the* individual. — Knowledge of French is a *sine qua non.* — The *Times* etc. Der Bindestrich *(hyphen)* dient im Englischen im Gegensatz zum Deutschen zur Trennung von Vokalen und Konso-

Digitized by Google

nanten, wie *co-operative, co-ordinate, pre-eminently, re-establish, re-echo; book-keeping, shell-less, cock-crow, sword-dance* u. a. So schreibt man *re-creation* und *re-mark* im Gegensatz zu *recreation* und *remark*. Dem Englischen eigentümlich sind auch folgende Schreibungen: *philo-Turk, anti-Darwinian, pre-Norman, The I-believe-of-Eastern-derivation monosyllable "Bosh." — Additional restrictions were advocated in the cases of mothers-of-young-children employed in factories. — A never-to-be-forgotten event. — Peace-at-any-rate principles. — well-to-do — alack-a-day* u. a. Das Praefix *a* vor dem Gerundium wird durch einen Bindestrich mit dem folgenden Wort verbunden: *They went a-hunting, I lay a-thinking* mit Ausnahme von *agoing*. Den Schluss bilden kurze Bemerkungen über das Abbrechen der Worte, den Apostroph *(He does not dot his i's nor cross his t's)* und die *Marks of Ellipsis* (*** oder . . . .). Das Buch ist allen nützlich, die ein korrektes Englisch schreiben wollen, Engländern wie Fremden.

Doberan i. M. O. Glöde.

Selections from the Best English Authors (Beowulf to the Present Time). With Outline of the History of the English Language and Literature, Biographical Notices of Authors, and Full Explanatory Notes. Edited by Professor A. F. Murison. W. & R. Chambers, London and Edinburgh 1901. 420 Ss. Preis: 2 s. 6 d.

Ein literarhistorisches Lesebuch in chronologischer Anordnung, das, mit Beowulf anhebend, bis zu Ruskin und Stevenson führt und in gleicher Weise Poesie wie Prosa berücksichtigt. Ueber die Auswahl der Stücke ist schwer mit dem Zusammensteller eines Lesebuches zu rechten, zumal individuelle Geschmacksrichtung des Verfassers und der vorzugsweise ins Auge gefasste Leserkreis des Buches notwendigerweise grosse Verschiedenheiten hervorrufen müssen. Im allgemeinen zeichnet sich vorliegende Auswahl durch grosse Selbständigkeit und Originalität aus. Nur will es uns scheinen, als litte sie an dem einen Mangel, dass die Stücke sehr häufig zu kurz sind. Zwar gewinnt der Vf. dadurch Raum für mehrere Proben aus jedem Autor; aber mit 10 bis 15 Versen, z. B. aus dem *Paradise Regained*, ist doch wohl Niemandem gedient.

Den Textproben ist jedesmal eine kurze Einleitung vorangeschickt, die knapp über Leben und literarische Thätigkeit des Dichters orientiert. Am Schluss jeder Probe folgen Anmerkungen, die Sachliches wie Sprachliches (namentlich die Etymologie) erklären.

Da die im gleichen Verlage erscheinende Neubearbeitung der bekannten Chamber'schen *Litteratur-Encyclopädie* (Vol. I erschien 1902) mit photographischen Reproduktionen von Portraits ausgestattet ist, war der Verleger in der Lage, auch dem vorliegenden Buche trotz des niedrigen Preises solche beizugeben. Es sind dies die Bilder von Tennyson, Chaucer, Spenser, Shakspere, Bacon, Milton, Dryden, Addison,

Digitized by Google

Burns, Scott, Byron, Carlyle, Thackeray, Dickens und Ruskin, die für manche einen besonderen Reiz des Werkes ausmachen werden.

Ob sich das Buch zur Verwendung in deutschen Schulen eignet? Ich glaube diese Frage verneinen zu müssen. Die ae. und me. Proben, die übrigens den Vf. auf diesem Gebiete als Laien verraten, wären für unsere Schulen zwecklos. Dagegen ist die neuere Literatur seit Wordsworth, die doch im Mittelpunkt unseres Schulunterrichts steht oder stehen sollte, dafür mit 90 Seiten (unter 420) entschieden zu kurz abgetan. Die elisabethanische Literatur hinwiderum, die im vorliegenden Lesebuche bei weitem am Besten und Ausführlichsten vertreten ist, kann in unseren Schulen nur einen kleinen Raum beanspruchen. Auch der Inhalt der Anmerkungen dürfte sich kaum für unsere Schüler eignen. Lehrer und Studierende dagegen werden das Buch mit Nutzen durcharbeiten, wenn es auch an anderen gleich guten oder besseren für sie nicht mangelt.

Würzburg. Max Förster.

Maurice Hewlett: New Canterbury Tales. (Collection of British Authors, vol. 3537). Leipzig, B. Tauchnitz, 1901. 285 pp. 1,60 Mk.

Mit ihrem grossen Vorbilde haben diese *New Canterbury Tales* nicht viel mehr als den blossen Namen, die Einkleidung, die Zeit der Handlung und einige nebensächliche Aeusserlichkeiten gemein, im inneren Wesen erinnert sehr wenig an Vater Chaucer. Vor allem sind die Pilger selbst wegen ihrer oberflächlichen Charakteristik von gar keinem Interesse, sodass ihre Person nicht im mindesten für ihre Erzählungen die Teilnahme erweckt, um derentwillen sie allein eingeführt sind. *Chaucer took into the compass of his Canterbury Tales the various manners and humors of the whole English nation*, wie Dryden sagt, und was bieten in dieser Hinsicht Hewletts zwar ganz amüsante, im übrigen aber recht unbedeutende Geschichtchen? Ich meine, dass des Verfassers Kunstgriff eher ein Missgriff gewesen ist, da der verheissungsvolle Titel die leider trügerische Hoffnung eines höheren ästhetischen Genusses erweckt und so die einzelnen Novellen, die immerhin mit den landläufigen Liebesgeschichten wegen der natürlichen Einfachheit in der Darstellung und im Tone nicht zu verwechseln sind, an Wirkung verlieren. Unter den sechs romantischen Erzählungen sind besonders zwei, die dem Verfasser der *Little Novels of Italy* (Tauchnitz Edition vol. 3396) alle Ehre machen, *The Scrivener's Tale* von Eduard's III. vergeblichen Bemühungen um die Liebesgunst der keuschen Gräfin Alys und *Percival Perceforest's Tale of Eugenio and Galeotto*, die sich wie eine lustige Erfindung Boccaccio's liest.

The Benefactress by the Author of Elizabeth and her German Garden. (Collection of British Authors, vol. 3553/54). 277 + 255 pp. Leipzig, Tauchnitz 1902. 3,20 Mk.

Mit Elizabeth in Elizabeth and her German Garden und

Digitized by Google

in der Fortsetzung davon The Solitary Summer ist die „Wohlthäterin" beinahe identisch. Anna, unter deren Namen Elizabeth hier erscheint, ist ein sehr sympathischer, echt weiblicher, milder und gütiger Frauencharakter. Hier ist sie jedoch nicht von der reinen Freude an einer sonnigen Natur und schönen Blumen allein beseelt, ihr gutes Herz erschliesst sich hier in Handlungen eines reich veranlagten Gemütes. Da ihr von einem wohlhabenden Erbonkel ein Landgut bei Stralsund vermacht worden ist, will sie, auf der so lange der Druck der Abhängigkeit gelastet, den Segen ihres unerhofften Reichtums mit fremden, von Kummer und Sorgen gequälten Frauen teilen. Die Wahl, die sie mit Hilfe des Landgeistlichen trifft, fällt nun aber ausschliesslich auf solche „Unglückliche" ihres Geschlechtes, die ihrer Pflege und Liebe nicht wert sind. Gegenüber ihrer zärtlichen Mütterlichkeit, mit der sie die Leiden der neuen Hausgenossen zu lindern sucht, würden die heuchlerischen, klatschsüchtigen „Elenden" unangenehm abstossend wirken, wenn nicht ein feiner Humor die Gemeinheit ihrer Gesinnung als menschliche Schwäche erscheinen liesse. Die Charakteristik einer bestimmten Sorte „deutscher Frauen" wie der von Treumann ist der Verfasserin ausserordentlich gut gelungen, sie setzt eine Menschenkenntnis und eine Unbefangenheit des Urteils voraus, die Bewunderung verdienen. Auch die Männer sind in einzelnen Zügen gut dem Leben nachgezeichnet. Bis auf den Gutsbesitzer Axel Lohm, den einzigen anständigen Character, sind es kleinliche, zum Teil niedrig denkende Menschen, unter denen der haltlose, rachsüchtige Herr Candidat Klutz, der aus verschmähter Liebe zum Brandstifter wird, eine übertrieben jämmerliche Rolle spielt. Als „Liebesgeschichte" befriedigt das Buch vollkommen. Die allmähliche Annäherung zwischen Anna und Axel und ihre endliche Vereinigung ist von poetischem Reize.

Elbing. Friedrich Graz.

H. G. Wells, Anticipations of the Reaction of Mechanical and Scientific Progress upon Human Life and Thought. (Collection of British Authors, vol. 3558) 286 pp. Leipzig, B. Tauchnitz 1902. 1,60 Mk.

Mr. Wells has long been the chief representative of the "futurist" school of novelists — if I may coin a word —, and it is quite natural, now that novelists are given to regarding themselves as having a mission to Mankind, that even Mr. Wells should fall into line. He and Dr. Conan Doyle have between them tried to make us observe and deduce logically, and so for have regarded us rather as children in a *Kindergarten;* now we are promoted to the proud position of being allowed to think consciously, without being told "it is a game".

Anticipations is an attempt to deduce the conditions prevailing in the year 2000 A. D. or so, from the forces observed to-day. The subjects treated are: Locomotion in the twentieth century — The probable diffusion of great cities — Developing social elements — Certain

Digitized by Google

social reactions — The life-history of democracy — War in the twentieth century — The conflict of languages — The larger synthesis — The faith, morals, and public policy of the New Republic.

But Mr. Wells goes far further back for his major premises than in his *When the Sleeper Wakes*; therein he merely takes the superficially apparent tendencies of the social organism, while in *Anticipations* he goes nearer to the root of the matter. Also, *The Sleeper* was a novel, and bound down by the rules of novel-building details were a necessity, which is not the case in the later book. Hence this later prophecy is the more likely to appeal to the imaginative; we may not all agree wit some of the theories therein contained — such as that of the utter reprehensibility of owning shares in a Company without having "responsibility" — I take it Mr. Well means, without taking an active part in the management of its affairs, as no one can deny the responsibility of investment! If Capital is but stored up energy, where is the wrong? We are not blamed for training our muscles, by Mr. Wells or any other sane theorist!

Anyhow, the book undoubtedly achieves its end — to make us think. That, no reader can deny.

Sir **Edward Malet,** Shifting Scenes, or Memoirs of Many Men in Many Lands. 278 pp. (Collection of British Authors, Vol. 3568). Leipzig, B. Tauchnitz 1902. Mk. 1,60.

A series of reminiscences, on the whole interesting, though at times too personal for the average reader. They are however to my mind rather spoilt by being strung together on a very artificial string. The author wishes us to imagine him waking up in the night to find a sort of glorified and spooklike reporter, by name Whiffles, sitting on his feet. "His eyes and mouth scintillated with kindliness; his face was sharp, furrowed and intellectual. He was like Voltaire, with the added qualities of charity and benevolence." At first Whiffles' presence is unobjectionable, but later on we are rather disagreeably reminded of his presence by occasional somewhat futile interruptions — differing but little from Dr. Watson's in Holmes' tales. They are intended evidently to provide a reason for an explanation. I cannot help thinking that as such makers of history as Sir Edward can always command people's interested attention, he might with much advantage to his readers have plunged straight into his narrative.

The title is justified by our being "shifted" not merely in space, but also in time. The consequent apparent want of system in arranging the records is however no fault in such a book, not intended for other than light reading.

We travel from the States to Egypt — back in space and time to Constantinople and all over the Levant; to Berlin; back in time

Digitized by Google

to North and South America; then to China, and lastly to the scene of the Franco-German war, and the Commune. Shifting scenes indeed! And we meet such well known people as General Gordon, Lord Brougham, Lord Lyons, Abraham Lincoln, Bismarck, Khaireddin Pasha, Lord Hammond, Paschal Grousset, and Sir Frank Lascelles, to put down some names as they occur to me; we also learn of the pushfulness of Toby and of the nature of the jaunty but lacrymose Dimitri.

After dinner, with coffee, cigars and a liqueur, I can imagine most people would be pleased if you read them a chapter or two of this book, and the more so, if they had met some of the characters therein mentioned.

Percy White, The West End. A Novel. 2 vols. 272 + 254 pp. (Collection of British authors, Vol. 3569 and 3570.) Leipzig, Tauchnitz 1902. Mk. 3.20.

This is the chronicle of the rise of a wholesale jam-maker to a baronetcy, and, with his family, to Park Lane eminence, with the record of the mistakes they made in getting themselves finally recognised by Society. It is written from the point of view of the nephew of the baronet, to whom has been given the nickname of "the little pea-green Machiavelli"; we look at the characters of his uncle and aunt, and two cousins (who according to the tale [I, 51—53 and II, 53] are both twins and one a year older than the other); of Mrs. Delane, the "wicked and fast married woman" and afterwards the "adventuress-widow" and wife of the heir; of Lady Elverton, who acts as paid chaperon to the family; and of the gallant Rendle, the "undesirable" lover of cousin Miranda, through his pea-green eyes, and reason with the wit of his 5 ft. 5 stature and lame leg on things in general. Which is a very good way to avoid many of the difficulties of characterisation! The style is, I suppose, the "easy badinage" of the circle the author would pourtray; the ironical points are somewhat "cheap" occasionally, and the repartee not quite up to the standard set up for our "Society" Ladies by Mr. Hope in his "Dolly" of the Dialogues, but the more welcome for that very reason.

For all its apparent haste of composition and occasional doubtful English, the volumes are excellent light reading for train or hammock; they are fluent, without profound problems or violent assaults on our feelings to disturb our equanimity. Perhaps, had the work been half as long, we might have been inclined to rate it higher, but if it is intended as a summer-holiday companion, its end has been achieved most successfully.

A. Conan Doyle, The Hound of the Baskervilles. Another adventure of Sherlock Holmes (Collection of British Authors, vol. 3571). Leipzig, B. Tauchnitz 1902. 270 pp. 1,60 Mk.

This book is a revival of *Sherlock Holmes* of great repute. Had one not read of such an immense number of the great detective's suc-

Digitized by Google

cesses, and seen a representation of him on the stage, this book would have been most thrilling. But Sherlock Holmes should be taken in small doses, like quinine — in too large doses he makes one's head whirl, and one loses interest in the story.

I suppose Dr. Conan Doyle knew what he was about when he revived his hero, but in spite of the latter's extraordinary ability, more of his adventures are rather *pâté d'anguilles* to a good many of us. It is doubtful whether more laurels can be got for him, especially from "long" stories. In this one, the most elaborate explanation in the last chapter rather takes away from the charm of the book, as most of us like — after a training under Sherlock Holmes — to do our reasoning ourselves. It gives rather the effect of an elaborate list of the effects intended to be produced by a symphony; we like our imagination to have free play under the influence of the music. Still, the laying of the ghost, in the way one would expect Holmes to set about such a task, is a thrilling problem, most ably solved by Holmes' creator; both his and the innocent Dr. Watson's characters are as clearly drawn as usual, and the villain, Stapleton or Vandeleur, is a worthy addition to Dr. Doyle's portrait gallery.

George Douglas, The House with the Green Shutters. (The English Library No. 210.) Leipzig, Heinemann and Balestier 1902. 329 pp. 1,60 Mk.

If you want to spend a couple of hours away from your small worries, read this book. After you have once got over the peculiar spellings used to denote a Scotch pronunciation, such as: noat (for not); ainything; oald for the expected auld, occasionally; and above all "imphm" for the usual "hm" or "hem"; you will not bless the tactless oaf who interrupts you ere you finish the book. Its characters are almost uncannily clear, especially Gourlay, his son, and Wilson, though Mrs. Gourlay, the Templar and the Dracon's group are more distinct to me than the hero of many a novel I have read. The whole atmosphere of the little Scotch village of Barbie is round one as one reads — the pettinesses, the village curiosity, the "big men's" self importance: May I compare this work with those of Mr. W. W. Jacobs? Yet I hope Mr. Douglas will not confine his skill to the pourtrayal of merely one type of humanity!

Two more points there are: the book is clean and fresh; clean, because it is not morbid, and perhaps because its female characters are so "secondary" — indeed the male mind, with its trust to scientific observation rather than instinct, shines through the book uniformly. It is fresh — I had said "can anything good come out of the Kailyard", and behold, this book is given me, tasting not of the wonted styles, but of Douglas.

Königsberg. H. George P. Castellain.

Digitized by Google

Zeitschriftenschau.

Zeitschrift für das Realschulwesen. 27. Jahrg. 5. Heft. Abhandlung: *Praktische Winke für einen Studienaufenthalt in Paris.* Von W. A. Hammer in Wien. Das Lesen des Aufsatzes wird Studierenden, welche Paris aufsuchen wollen, um sich in der mündlichen Beherrschung des Französischen auszubilden, bestens empfohlen. Kritiken: Schenk, Dr. A., Lecteur de l'Université de Kiel: *Etudes sur la Rime dans „Cyrano de Bergerac"* de M. Rostand. Rezensiert von O. Langer, Linz. (Die Studie wird mit Freuden begrüsst.) Lagarde, Louis: *La Clef de la Conversation française.* 2. Aufl. Rez. W. A. Hammer, Wien. (Günstig.) Gœrlich, Dr. Ewald: *The British Empire. Its geography, history and literature.* Rez. Robert Vogt, Pola. (Mittelmässig.) Programmenschau: Communal-Realschule in Eger. *Berechtigung der neueren Sprachen an Realschulen.* Von Prof. Aug. Hauptmann. Rez. A. Bechtel, Wien. (Parteiisch.) Landesoberrealschule in M.-Ostrau. *Ueber die internationale Schülerkorrespondenz.* Von Prof. Alex. Winkler. Rez. A. Bechtel, Wien. (Bestens empfohlen.) — Heft 6. Schulnachricht: Das öster. K. K. Ministerium für Kultus und Unterricht hat ein österr. Institut für franz. Sprache in Paris gegründet, bestimmt für Kandidaten der modernen Philologie. Kritiken: Hasberg, Dr. Ludwig. *Praktische Phonetik im Klassenunterricht.* Rez. Dr. F. Wawra. (Verlässlich und dem Zwecke dienlich.) Bechtel, Adolf. *Französische Grammatik für Mittelschulen.* Rez. Dr. Julius Lubak, Brünn. (Günstig.) Brandenburg, Ernst und Dr. Denker. *The English Clerk. Engl. Elementarbuch für kaufm. Schulen.* Rez. H. Strigl, Wien. (Ein recht gutes Büchlein.) — Heft 7. Kritiken: Weitzenböck, G. *Lehrbuch der franz. Spr.* I. Teil. 3. Aufl. Rez. Robert Vogt, Pola. (Die Neuauflage bedeutet einen Fortschritt.) *Französische und englische Schulbibliothek.* Hrsg. v. Otto Dickmann. Franz. Prosa, Band 130, 131, 134, 135, 136. Poésie, Band 28. Engl. Band 120, 125, 127, 129, 132, 133. Rez. A. Bechtel. (Bestens empfohlen.) Barnstorff, E. H. *Der englische Anfangsunterricht* (nach der analytischen Methode). Vortrag. Rez. R. Vogt. (Nichts Neues, Anfängern empfohlen.) Thiergen, Dr. Oskar.. *Grammatik der engl. Spr.* und Thiergen, O. *Oberstufe zum Lehrb. der engl. Spr.* Rez. Dr. Franz Wollmann, Krems. (Wohldurchdachte Leistung, wird empfohlen.)

Digitized by Google

Zeitschrift für die österr. Gymnasien. Jahrg. 1902. 4. Heft. Kritiken: *Engl. Lesebuch* von Dr. Ew. Gœrlich. Für Obertertia und Untersekunda. (Günstig.) *Engl. Uebungsbuch.* Idem. *The British Empire.* Idem. (Ohne Empfehlung.) *Colloquial English* by M. G. Edward, Leipzig. *Deutsche Uebersetzung zum Rückübersetzen* v. C. Just. (Bestens geeignet.) Rez. Dr. Joh. Ellinger, Wien. *Die Entwickelungsgeschichte der franz. Literatur* von Dr. E. Dannheisser, Zweibrücken. (Höchst gelungene Arbeit.) *Les œuvres dramatiques de V. Hugo.* Von P. Postl. Programmaufsatz, Stanislau. (Nichts Neues.) *Alphonse Daudet* von Dr. B. Diederich, Berlin. (Eine nach jeder Seite hin befriedigende Arbeit.) Rez. Dr. F. Wawra, Wr.-Neustadt. — Heft 5. *Uebungsbuch zur franz. Syntax.* Von W. Duschinsky. Rez. Dr. F. Wawra. (Hervorragende Leistung)? *Adventures by Sea and Land.* Edited by D. Heinr. Saure. Rez. Dr. Joh. Ellinger. (Günstig.)

A. Winkler.

Der Unterricht, her. v. Gruber. 2. Jahrgang. Heft 6. Lotsch. *Die freien fremdsprachlichen Arbeiten in den höheren Mädchenschulen.* In eingehender Weise wird die Entstehung der sogenannten „freien" fremdsprachlichen Arbeiten getadelt, die höchstens als Memorierübungen anzusehen sind, die Individualität der Schülerinnen geradezu vernichten und eine schablonenmässige Gleichmässigkeit erzielen. Mit Lotsch treten wir für die wirklich freien Arbeiten ein. Seiner Mahnung „man gebe dem Geiste Spielraum, man lasse die Mädchen selbständig denken und zwar möglichst früh, man lasse weniger memorieren und ertöte nicht das Selbstvertrauen" — können wir durchaus beistimmen, ebenso den Anforderungen, die er an das eigene Weiterarbeiten der Lehrenden stellt. Im Interesse einer gründlicheren Vorbereitung wäre eine Verminderung der Korrekturen wie eine Herabsetzung der wöchentlichen Stundenzahl zu wünschen. Richtig wäre es ferner, wenn der fremdsprachliche Unterricht nicht in zu viel verschiedene Hände gelegt würde, so dass es dem Lehrenden auch vergönnt ist, die Früchte zu ernten, die er mit heissem Bemühen säete, und die in fremden Händen oft nicht zur Weiterentwicklung gelangen können. — Heft 7. Pfeffer. *Die Reformmethode. Eine Erwiderung auf den Häusserschen Artikel.* Pfeffer bringt eine den Reformgegnern sehr viele Konzessionen machende, im übrigen unklare Verteidigung der Reformmethode gegenüber der oben besprochenen Häusser'schen Schrift. Das auf S. 206 u. ff. von ihm gegebene Lektionsbild kann nur abschreckend wirken. — Heft 8. Hasberg, *Praktische Phonetik und das Singen fremdsprachlicher Lieder im Klassenunterricht.* Hasberg bringt hier dieselben Ideen wie in seiner Broschüre — *Praktische Phonetik im Klassenunterricht* — und weist dann auf seine beiden in der Renger'schen Buchhandlung erschienenen Liederbücher, Teil I: *Französische Lieder,* Teil II: *Englische Lieder* hin. „Nach einer be-

Digitized by Google

kannten, uns lieb gewordenen deutschen Melodie singen die Kinder französische und englische Texte, sowie die zahlreichen Uebersetzungen deutscher Lieder flott, mit Lust und ohne besondere Schwierigkeit.“ Der Artikel macht den Eindruck, als suchte der Verfasser für seine eigenen Bücher Reklame zu machen. Bilden wir unsere Schülerinnen etwa für Damenlesekränzchen aus? In diesen lässt sich allerdings beobachten, dass neben der französischen und englischen Unterhaltung das gemeinschaftliche Singen fremdsprachlicher Lieder als angenehmer Zeitvertreib mit besonderer Freude begrüsst wird.

Frauenbildung, her. v. Wychgram. I. Jahrgang, Heft 6. Käthe Loewenstein, *Das Studium der deutschen Lehrerin in Paris* — wohlerwogene Ratschläge für Lehrerinnen, die in Frankreich Studienaufenthalt nehmen wollen — nur das Urteil über die Paul Passy'schen Lektionen erscheint allzu wohlwollend. — Heft 7 u. 8. Lüngen, *Zur Frage des Ausbaues der höheren Mädchenschule.* Lüngen wünscht die Schülerinnen an ein rasches Erfassen des Gelesenen zu gewöhnen, weist darauf hin, wie häufig noch gegen die Forderung eines zwanglosen Gedankenausdrucks in Wort und Schrift gesündigt wird, und wie selten man sich an einem wirklich schönen Vortrag von Liedern und Gedichten erfreuen kann. Bezüglich der Sprechübung soll nur das Interesse für französische und englische Eigenart geweckt und gesteigert, das fremde Land und Volk und deren Unterschiede von der Heimat und dem deutschen Volke zum Ausgangspunkt genommen und durch die Besprechung in den Schülerinnen der Wunsch erregt werden, immer mehr darüber zu erfahren, um sich schliesslich ein einigermassen begründetes eigenes Urteil bilden zu können. Der Beginn des Französischen in der sechsten Klasse — vermutlich im vierten Schuljahr — wird als verfrüht angesehen und der Wunsch ausgesprochen, eine Sprache aus den Reihen der Pflichtfächer auszuscheiden und zu einem wahlfreien Unterrichtsgegenstande zu machen, um in neun Schuljahren zu einem befriedigenden Abschluss zu gelangen; gleichfalls soll in einem an die höhere Mädchenschule angegliederten Oberkursus die Teilnahme an nur einer Sprache obligatorisch sein. — Luise Hagen, *Deutsche Bildungsideale.* Verf. hebt hervor, dass die Mädchenschule älteren Stils darauf ausging, die Grammatik der neueren Sprachen, namentlich die fein durchgebildete französische Grammatik neben der Pflege eines guten deutschen Stils zum Ausgangspunkt für die Entwicklung des Denkvermögens der Mädchen zu machen. Es scheint ihr bedenklich, den Sprachunterricht in den Mädchenschulen herabzudrücken und seine Bedeutung zu Gunsten einer Verstandesschulung mit einseitig hauswirtschaftlicher Tentenz einzuschränken. Das würde nur dahin führen, die Kluft zwischen den akademisch gebildeten Männern und den Frauen ihrer Kreise zu vergrössern.

Clara Schweiger.

Digitized by Google

Zeitschrift für romanische Philologie, her. v. Gröber, XXVI Bd. 4. Heft. H. Schuchardt, *Etymologische Probleme und Principien:* caillou — trouver — cagouille — cagouillon (afr.) — aller — hurebec — lamberge (obermain.) — ramberge — greule (südfr.) — alandier — rosser — jagonce (afr.) — acousander (centralfr.) — copeau — bedoche (poit. saintong.) — cerce — vélingue (norm.) — baillard — pave (west- und centralfr.) — antille (wall.) — allier — aceja (prov.) — assiege (südfr.) — varre — vareuse — dagagne — lis — lumignon — coronda (prov.) — couronda (südfr.) — assure — mois (prov.) — jable — armon — lioube — esgloua (südfr.) — enchoistre (afr.) — garmos (afr.) — amélanche — liuberne (afr.) — plie — savalle. — Ludwig Sütterlin, *Zur Kenntnis der heutigen picardisch-französischen Mundart* (Fortsetzung).

Literaturblatt für germanische und romanische Philologie, her. v. Behaghel u. Neumann. 1902, Nr. 3 u. 4. Diederich, *A. Daudet*, bespr. v. Mahrenholtz („Zur Einführung in das Studium des Dichters vortrefflich"). — Nr. 6. Jean Jacques Olivier, *Les comédiens français dans les cours d'Allemagne au 18. siècle.* 1re Série: La Cour Electorale Palatine 16...—1778, bespr. v. Schneegans („Wertvoller Beitrag zur Geschichte der literarischen und künstlerischen Beziehungen Frankreichs und Deutschlands.") — Nr. 7. E. Wechssler, *Giebt es Lautgesetze?* bespr. v. Subak („Interessanter, dankeswerter Aufsatz"). W. Franz, *Shakespeare-Grammatik*, bespr. v. Proescholdt („Zuverlässig, aber ohne Rücksicht auf die Ergebnisse der neueren Phonetik"). Helene Richter, *Thomas Chatterton*, bespr. v. Gaehde (Anerkennend). — Nr. 8 u. 9. Rhode, *Essais de philologie moderne.* I. *les grammairiens et le français parlé.* II. *La méthode mécanique en grammaire*, bespr. v. Ott (Im allgemeinen zustimmend, mit zahlreichen Berichtigungen im einzelnen; die von dem Rez. dem Autor erteilte Zurechtweisung für seinen Ausfall gegen die romanischen Philologen an deutschen Hochschulen wird allgemein gebilligt werden.)

G. Th.

Englische Studien. Gegründet von Eugen Kölbing, herausgegeben von Johannes Hoops. 30. Band, 1. Heft (Nov. 1901). S. 1—20 Alphonso Smith, *The chief difference between the First and Second Folios of Shakespeare.* — S. 21—59. R. Boyle, *Troilus and Cressida* stellt die unwahrscheinliche These auf, Shakespeare habe die Liebesgeschichte von Troilus and *Cressida* ungefähr gleichzeitig mit *Romeo and Juliet* geschrieben und die Ulyssesgeschichte im Jahre 1606 hinzugefügt, während die Hectorgeschichte von Marston herrühre, der auch den Prolog und Epilog geschrieben habe. — S. 59—81. R. Meissner, *Lieutenant Cassio und Fähnrich Jago.* 'Lieutenant' Cassio war Stellvertreter des Oberbefehlshabers, also zweithöchster Offizier, 'Fähnrich' Jago als „Führer der Hauptfahne" dritthöchster Offizier. — S. 82—91.

Digitized by Google

H. Fernow, *Zu Shakespeare's Tempest I, 2, 387—394* verteidigt die auch mir richtig erscheinende Interpunktion Popes (Punkt nach *island* Komma nach *wreck*) gegenüber der von Stoffel bevorzugten Interpunktion der ersten Folio (Komma nach *Island*, Punkt nach *wracke*). — S. 91—117. F. Luckwaldt, *Zum Ursprung des Burenkrieges.* — Besprechungen: S. 118. Murray, *The Evolution of English Lexicography* (von Ellinger warm zur Lektüre empfohlen). — S. 120. E. Köppel, *Spelling-Pronunciations* („Ein wertvoller Beitrag zur neuenglischen Sprachgeschichte." Ref. W. Horn). — S. 129—134. *Neuere Erzählungsliteratur* (Besprechung einiger Tauchnitzbände durch Max Meyerfeld) — S. 139—183. Besprechung zahlreicher *Schulausgaben* englischer Schriftstellen durch O. Schulze, L. Türkheim, O. Glöde etc. etc. — 30. Band, 2. Heft (Februar 1902). S. 193—204. E. Köppel, *Lord Byrons Astarte* (Vortrag bei der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Strassburg am 4. Oktober 1901) weist überzeugend nach dass Chateaubriand's „René" und dessen Schwester Amélie als Vorbilder für Byron's Manfred und Astarte gedient haben. — S. 204 bis 213. E. Kölbing, *Zur Entstehungsgeschichte von Byrons Childe Harold I. II.* (Nachgelassenes Bruchstück aus der Einleitung zu der von E. Kölbing geplanten Ausgabe von Childe Harold's Pilgrimage). — S. 214—224. Sophie Bernthsen, *Ueber den Einfluss des Plinius in Shelleys Jugendwerken* — S. 224—265. Helene Richter, *Zu Shelleys philosophischer Weltanschauung I.* — Besprechungen: S. 266. Scripture, Studies from the Yale Psychological Laboratory (Experimentalphonetische Studien. Ref. Logeman). — S. 298—311. *The Works of* Lord Byron *ed by H. Coleridge and Prothero. Poetry, Vol. II. III. Letters and Journals, Vol. II—VI.* (Ref. Ackermann) — S. 311—313. Carpenter, *Selections from the Poetry of Lord Byron* (Ref. Ackermann) S. 313—321. Blümel, *Die Unterhaltungen Byrons mit der Gräfin Blessington,* (Ref. Max Weihrauch). — S. 321—323. Wollaeger, *Studien über Swinburnes poetischen Stil* (Ref. G, Hellmers) — S. 321 bis 325. Franke, *Swinburne als Dramatiker* (Ref. O. Glöde). — S. 325—328. *Neuere Erzählungsliteratur* (Besprechung einiger Tauchnitzbände durch Max Meyerfeld), — S. 328—330. Max Walter, *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität* (Ref. E. von Sallwürk, der u. a. ausführt: „Wir glauben nicht, dass der natürliche Kampf zwischen Wissenschaft und Schulpraxis zur Zeit gefährlicher sei als er seiner Natur nach immer werden kann; aber darin geben wir Vietor recht: Wenn dieser Kampf je dazu führen würde, dass die künftigen Lehrer des Französischen und Englischen an den Schulen ihre Bildung lieber irgendwo anders als auf der Universität holten, dann würde zuerst und vielleicht sogar allein die Schule den Schaden haben." — S. 330—332. Wohlfeil, *Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode* (Ref. E. von Sallwürk. Seine „Ansicht

Digitized by Google

ist heut wie ehemals die, dass wir an den Einzelheiten der Methode noch viel zu verbessern haben, aber alle „Vermittelung" im Grundsätzlichen ablehnen müssen"), — S. 332—335. Cope Cornford, *English Composition. A Manual of Theory and Practice.* (Ref. Lion). — 335 f. Loewe, *Deutsch-englische Phraseologie* (Ref. L. Fränkel). — S. 336 bis 339. Rückoldt, *Englische Schulredensarten* (Ref. O. Schulze). — Miscellen: S. 349—352. Ellinger, *Noch einmal die Stellung des Adverbs oder einer adverbialen Bestimmung zwischen einem Substantiv und dem davon abhängigen Genitiv* — 30. Band, 3. Heft (April 1902). S. 353—368. Holthausen, *Beiträge zur Geschichte der neuenglischen Lautentwicklung.* 1. *Aus älteren holländischen Grammatiken.* 2. *Portugiesisch-englische Grammatik von 1762.* — S. 369—375. W. Horn, *Zur neuenglischen Lautlehre.* 1. Die Lautgruppe *ong.* 2. *tl-, dl-* für *cl-, gl-.* 3. *-in, -ingg, -ink* für *-ing.* — S. 376 f. E. Köppel, *Ellipse des Komparativs vor „than".* — S. 377—381. Björkmann, *Etymological Notes (elk, fry, groom, hug, likpot, nasty)* — S. 381—383. *H. C. Wyld, Zur Erläuterung des ne. „kex".* — S. 383—435. Helene Richter, *Zu Shelleys philosophischer Weltanschauung* (Schluss).

M. K.

Digitized by Google

Verantwortlicher und verlegender Schriftleiter:
Dr. Hermann Schmitz, Berlin.
Verantwortlich für den Anzeigenteil: Friedrich Knoblauch, Berlin.
Verlag: Verlag Chemie, G. m. b. H., Berlin W 35, Corneliusstraße 3.
Fernsprecher: Lützow 2508.
Postscheckkonto: Berlin 4301.
Druck: Buchdruckerei Gustav Schenck Nachf., Berlin SW 68, Lindenstraße 3.

Memorandum by the Secretary of State for Foreign Affairs.

Foreign Office, 1st January, 1914.

The Ambassador of Germany called to-day and left the following memorandum:—

Memorandum.

The German Government have received the communication of the British Government of the 31st December, 1913, and have taken note of the declaration of the British Government that they are ready to enter into a discussion with the German Government on the basis of the proposals of the German Government of the 15th November, 1913, and that they are prepared to enter into a discussion of the questions which have been raised by the German Government in connection with the Portuguese Colonies.

The German Government have also taken note of the declaration of the British Government that they are not in a position to enter into a discussion of the proposals of the German Government of the 15th November, 1913, as long as the Balkan question is not settled.

The German Government are of opinion that the Balkan question is not a question which is likely to be settled in the near future, and that it would be a misfortune if the settlement of the Balkan question were to be made a condition precedent to the discussion of the proposals of the German Government of the 15th November, 1913.

The German Government are of opinion that the proposals of the German Government of the 15th November, 1913, are of such importance that they should be discussed without delay, and that the settlement of the Balkan question should not be made a condition precedent to the discussion of those proposals

Neue Folge.
Jahrgang XXXIII.

Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht

Herausgeber:
E. KÖRTING
E. KOSCHWITZ

Heft 3

Die Autoren der Dissertationen sind selbst verantwortlich für den Inhalt ihrer Arbeiten.

Gedruckt mit Genehmigung der Medizinischen Fakultät der Universität Basel
auf Antrag von Prof. Dr. Hans Bloch

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der
Medizinischen Fakultät
der
Universität Basel

vorgelegt von
Hans Bloch
aus
Basel, Basel-Stadt

Basel
Buchdruckerei Emil Birkhäuser & Cie.
1933

Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität.

IV. Lehrpläne. Ausbildung der neuphilologischen Lehrerschaft.

Die Anschauungen über die geeigneste Ausbildung der neusprachlichen Lehrer unserer höheren Schulen müssen verschieden ausfallen, je nachdem man ihrem Unterrichte mit den radikalen Reformern mehr oder minder ausschliesslich praktische Ziele setzt, oder ihm mit deren Gegnern als erste Aufgabe stellt, eine möglichst weitgehende geistige Fortbildung der Schüler in wahrhaft humanistischem Sinne zu bewirken. Das letzte Ideal der vorgeschrittenen Reformer, das gegenwärtig am consequentesten in der unten mitgeteilten neuen Lehrordnung des französischen Ministeriums zum Ausdruck kommt, und das wie dort, folgerichtig durchgebildet, unter Verzicht auf alle höheren erzieherischen Bestrebungen ausschliesslich auf Beibringung von Sprechfertigkeit und einiger rein äusserlicher Realienkenntnis ausgeht, wird zwar nur von verhältnismässig wenigen deutschen Reformanhängern als das ihre anerkannt. Ihre Mehrzahl huldigt vielmehr — noch, wie häufig zu lesen — aus opportunistischen Gründen einer sog. gemässigten oder vermittelnden Methode, die der Grammatik, dem Literaturverständnis und der neuphilologischen Wissenschaft einige Konzessionen macht. Aber die Folgerungen, die sie zu ziehen sich scheuen, werden, wie das Beispiel der französischen Republik zeigt, von den massgebenden Behörden gezogen. Nicht zufällig hat die französische Regierung einige deutsche Reformer dafür ausgezeichnet oder auszeichnen wollen, dass sie ihr die Wege zu einem rein utilitarischen Unterrichte geebnet haben: der innerliche Zusammenhang zwischen dem in Frankreich angestrebten konsequenten Sprachmeisterunterricht in nacktester Gestalt und unserem Reformertum ist damit vielmehr ebenso ausser Zweifel gestellt, wie auch der äusserliche keinem Zweifel unterliegt, der durch Herrn Schweitzer in seinem Bericht über den letzten Neuphilologentag (*Revue universitaire*

Digitized by Google

XI, 122 ff.) sogar gewissermassen amtliche Bestätigung erhält.[1]) Die Reformer sind ferner in ihren Bestrebungen auch abhängig von den für sie bestimmenden utilitarischen und materiellen Neigungen der pädagogisch ungeschulten Menge, von der man die Einsicht nicht verlangen kann, dass der scheinbar praktische Sprachunterricht in Wirklichkeit unpraktisch und unzweckmässig ist. Auch diese Beeinflussung muss sie auf der einmal betretenen schiefen Ebene abwärts treiben, an deren unterem Ende, wie immer deutlicher zu Tage tritt und immer allgemeiner erkannt wird, das alte Sprachmeistertum von der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts auf die Kommenden wartet. Auch wer nur das sog. gemässigte Reformertum durch Wort und Tat fördert, trägt darum bewusst oder unbewusst zur Beschleunigung dieser Rückwärtsbewegung bei, die Winkler o. S. 143 mit Recht als eine der ärgsten Reaktionen der Neuzeit bezeichnete.

Die deutschen Regierungen werden sich infolge dieser Entwickelungen über kurz oder lang darüber schlüssig zu machen

---

[1]) Dieser Bericht ist auch dadurch interessant, dass er einen Einblick gewährt, in welcher Weise der Ministerialdirektor des französischen Kultusministeriums Liard von seinem Vertrauensmanne, Herrn Schweitzer, über die Bestrebungen und Strömungen innerhalb der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft unterrichtet wird. Seine Darstellung, deren deutschfreundlichen und liebenswürdigen Ton wir voll anerkennen, ist allzu sehr durch die reformerische Parteibrille getrübt und erweckt den lebhaften Wunsch, dass sich das französische Kultusministerium auch einmal durch einen auf anderm Standpunkte stehenden und mit den deutschen Verhältnissen besser vertrauten Schulmanne aufklären lasse. — Die Leser des Clodius'schen Aufsatzes in unserm dritten Hefte (S. 265 ff.), die die von ihm vorgetragenen, weitverbreiteten Ansichten teilen, werden durch Schweitzer (S. 130) nicht ohne Vergnügen von der alljährlichen französischen Recitatorencampagne in Deutschland erfahren, dass: „rien n'est fait pour consolider les rapports d'estime réciproque des deux nations comme cette institution due à l'initiative de M. le professeur Hartmann, de Leipzig. Des hommes comme Hartmann, des hommes comme notre éminent compatriote Michel Jouffret, comme Bornecque et Delbost, font plus pour la paix du monde que tous les diplomates réunis à la Haye." In einem Punkte stimmen wir Herrn Schweitzer vollständig bei: Le moment paraît encore éloigné où le ministre de l'instruction publique, en France, sera obligé de se retourner contre les adeptes trop zélés de la methode directe et d'user envers eux de mesures de rigueur. Wir glauben sogar vorauszusehen, dass dieser Minister die unter irrigen Voraussetzungen eingeführte "direkte" Methode noch früher selbst zurückziehen wird, ehe sie sich bei der französischen neusprachlichen Lehrerschaft auch nur einigermassen eingebürgert hat.

Digitized by Google

haben, ob sie dem Beispiel der französischen Regierung folgen oder dem neusprachlichen Unterricht einen bildenden Wert erhalten wollen. Die in den neueren deutschen Lehrplänen unternommene Vermittelung zwischen den die Schule abwärts führenden Ansprüchen der Radikalen, die wie Schweitzer mit Stolz bestätigt, auf demokratischem (wir sagen lieber: demagogischem) Wege vorgebracht werden, und den Forderungen der Männer, die in amtlichen Gutachten und wissenschaftlichen Ausführungen die Herabwürdigung der höheren Schulen zu blossen Abrichtungsanstalten bekämpfen, kann nicht allzu lange mehr fortbestehen. Es ist ein unhaltbarer Zustand, wenn, wie gegenwärtig, fast jede Realanstalt in ihrem wichtigen fremdsprachlichen Unterrichte eine "Eigenart" entwickelt, an der einen Schule nach den Rezepten einer übel angebrachten Naturmethode, an der andern streng altgrammatistisch, an einer dritten nach irgend einer gemässigten oder vermittelnden Methode, an einer vierten nach unsern Vorschlägen unterrichtet wird, an einer fünften gar verschiedene heterogene Methoden mit unverträglichen Zielen einander bekämpfen und schädigen. Und wie in dem eigentlichen Sprachunterrichte muss mit der gegenwärtigen Zerfahrenheit in der Auswahl und Behandlung der fremdsprachlichen Lektüre aufgeräumt werden. Zur Zeit kann es geschehen — und geschieht es —, dass der eine Lehrer mit seinen Schülern ausschliesslich Chrestomathien mit zusammengestoppelten Ammenliedern, Kindermärchen, Wortspielen, flüchtigen Skizzen, verzückten Schilderungen von Land und Leuten des Auslandes u. dgl. liest, oder auch zusammenhängende Lektüre für geistige und ästhetische Förderung absolut wertloser Novellen, mittelmässiger moderner Konversationstücke ohne alles höhere Interesse, an Aeusserlichkeiten haftender, oberflächlicher Reiseschilderungen u. ä. betreibt, um im Anschluss daran moderne "Konversation" zu üben, während ein anderer Lehrer die eingehende Erklärung eines Molière'schen Stückes, einer Mirabeau'schen Rede verwendet, um seine Schüler mit den von dem grössten komischen Dichter Frankreichs behandelten allgemein menschlichen Problemen, mit der Darstellungskunst und Schöpfungsweise dieses Autors, mit den besonderen Anschauungen und Sitten seiner Zeit bekannt zu machen, oder um in die Gährungen des französischen Revolutionszeitalters einzuführen und das Berechtigte und Unberechtigte derselben, ihre Nachwirkungen

Digitized by Google

für die Gegenwart klar zu legen, und sich dann durch geforderte Wiedergabe des Vorgetragenen und Gelehrten in zusammenhängender französischer Rede davon überzeugt, wie weit er verstanden worden ist. Der eine Lehrer bringt die Augen seiner Schüler dadurch zum Leuchten, wie der Modeausdruck lautet, dass er mit ihnen kleine Komödien aufführt, oder sie ihnen vormimt, ihnen nicht immer sehr künstlerisch etwas vorsingt, mit ihnen Chorgesänge anstimmt oder Chorrezitationen vornimmt, dass er ihnen mehr oder minder geschmackvolle, an die Jahrmarktsbude erinnernde Wandbilder mit dem Stecken vorzeigt und erklärt und ihnen dabei Auskunft über das moderne Ausland erteilt, ev. über den modernsten englischen Hosenschnitt, die Art des Kleiderschürzens der französischen Damen, die neuesten französischen und englischen Bartmoden, oder die Zeit und Zusammensetzung der ausländischen Dejeuners und Diners, Lunches und Dinners, oder die französischen Vorbilder der neudeutschen Ueberbrettl u. dgl. Die auf diese Weise belehrten und unterhaltenen Kinder verfehlen nicht, die in der fremdsprachlichen Lehrstunde genossene Unterhaltung und die derartigen neuerworbenen Kenntnisse ihren Eltern zu berichten und dann auch bei diesen ein Aufhellen des Gesichtes und der Augen zu erzeugen. Ein anderer Lehrer bringt die Augen seiner Schüler dadurch zum Aufleuchten, dass er ihnen einen Einblick in die geistige Werkstätte der von ihnen gelesenen Klassiker gewährt, ihnen die von diesen behandelten moralischen und sozialen Probleme erläutert, ihnen kulturhistoriche Perspektiven eröffnet, das allmähliche Werden der heutigen ausländischen Verhältnisse im Vergleich mit den unseren und deren Gründe zur Anschauung bringt. Ein dritter, vermittelnder Lehrer wechselt zwischen beiden Verfahren und erscheint seinen Schülern bald als ein ernster wissenschaftlicher Führer, bald als ein mit bunten Kreiden und Gouin'schen und sonstigen Unterrichtskünsten arbeitender flacher Parleur und Phrasendrescher. Nach den bestehenden deutschen Lehrordnungen ist jede dieser Lehrweisen gleich berechtigt. Ihre Hinweise auf die "induktive" Behandlung der Grammatik, auf die von Stufe zu Stufe zu steigernde Sprechfertigkeit, auf Vokabularien, die das "Bedürfnis des täglichen Lebens" berücksichtigen, auf eine Lektüre, die in die moderne "Kultur- und Volkskunde" einführt u. a. lassen sich als eine Sanktionierung der für den Schulunterricht zugerichteten Berlitzmethode deuten; andere Hinweise hin-

Digitized by Google

gegen, wie darauf, dass die Ergebnisse der geschichtlichen Sprachforschung "mit Vorsicht" herangezogen werden sollen, dass den Schülern auch ein "System der Grammatik" zu geben sei, lassen sich wieder zu Gunsten eines ernsteren, auch formale Bildung erstrebenden Unterrichtes auslegen. Allenthalben wird der Sprachpraxis, insbesondere der mündlichen Sprechfertigkeit ein hoher Wert beigelegt; die darauf bezüglichen Vorschriften und Bemerkungen schiessen aber in Reaktion gegen den altgrammatistischen, die Sprechfertigkeit vernachlässigenden Unterricht weit über das Ziel hinaus. Auch ist erkennbar, dass die Verfasser der neuen deutschen Lehrordnungen noch an die Möglichkeit glauben, es mit Hülfe einer Nachahmung der von den Müttern im Kleinkinderunterricht der Heimatsprache angewandten Methode im fremdsprachlichen Schulunterrichte zu nennenswerten Erfolgen zu bringen. Der Gedanke, dass die verfolgten praktischen Ziele sich am sichersten und würdigsten im Anschluss an die hergebrachte, nur nach Seiten der Sprachpraxis zu ergänzende Grammatistenmethode, also ohne Unterbrechung der Tradition, erreichen lässt, scheint den Verfassern der neueren Lehrordnungen fern gelegen zu haben. Endlich fehlt bei ihnen jede deutliche Berücksichtigung des neu hinzugetretenen Moments, dass auf den Realanstalten der neusprachliche Unterricht ganz oder teilweise den althumanistischen nicht nur nach der formalen Seite hin zu ersetzen habe. Der kaiserliche Wunsch nach Begünstigung der Sprechfertigkeit und die prahlerischen Behauptungen der Reformler von ihren Erfolgen scheinen von wesentlichstem Einflusse für die Gestaltung der neuen Lehrpläne gewesen zu sein. Allein niemals hat der deutsche Kaiser daran gedacht, dem neusprachlichen Unterrichte unserer höheren Schulen ihren Bildungswert entziehen oder die Förderung der fremdsprachlichen Praxis bis an die Grenze der systematischen Entnationalisierung treiben zu wollen, die ein zu hoch bewerteter und überenergisch gehandhabter Betrieb der fremdsprachlichen Praxis und ein zu weitgehendes Aufmerken auf das alltägliche Tun und Lassen der Ausländer bei uns unausbleiblich im Gefolge haben. Und die für die Meinung der deutschen Neuphilologenschaft hingenommenen, den Reformern günstigen Beschlüsse der Neuphilologenkongresse haben in Wirklichkeit niemals diese allgemeine Meinung, sondern mit jeder neuen Tagung immer mehr nur die Wünsche einer rührigen Minderheit zum Ausdruck gebracht.

Digitized by Google

Darüber belehrt neuerdings klar und deutlich die Gutersohn'sche Statistik, S. 24 ff. seiner *Methodik des neusprachlichen Unterrichts* (Lörrach 1902), die zeigt, dass die reformerischen Schulbücher (also auch die reformerischen Anschauungen) nur einen geringen Bruchteil der deutschen neuphilologischen Lehrerschaft angezogen haben. Die unendlich überwiegende Mehrheit hält sich nach wie vor an Schulbücher wie die von K. und G. Ploetz, d. h. an Bücher, die, auf altgrammatistischem Boden stehend, ungefähr dasselbe erstreben wie wir, die an dem bewährten Alten festhalten, aber sich auch dem Bestreben nach Anbahnung von praktischer Sprechfertigkeit nicht widersetzen. Es fehlt den Ploetz'schen und ähnlichen Büchern in der grammatischen Unterweisung nur ein engerer Anschluss an den Lateinunterricht, in der Formulierung der Regeln der Versuch, auch deren *ratio* erkenntlich zu machen — was aber von jedem Lehrer im Schulunterrichte leicht nachgeholt werden kann —, ausserdem eine sorgfältigere Auswahl in Bezug auf den Inhalt der Uebungssätze und der vielleicht zu mehrenden zusammenhängenden Uebungsstücke, und endlich eine konsequente, dem Lehrer die Arbeit erleichternde Anleitung zu mündlichen Uebungen bei geschlossenem Buche, wie sie verwandte Bücher (die von Gaspey-Otto-Sauer, Breymann, Plattner u. a.) zum Teil mit gutem Geschick unternehmen. Die nach der reformerischen Lesebuchmethode abgefassten Schulbüchlein haben nur eine verhältnissmässig kleine Gemeinde gefunden und werden immer mehr verlassen.

Sowohl die deutschen den Naturmethoden zugetanen, als auch der ihnen völlig angepasste französische Lehrplan versäumen eine der ersten wirklich brauchbaren Lehren zu ziehen, die die Beobachtung der vorbildlichen Kellnermethode gewährt. Diese verdankt ihre relativen Erfolge nicht zum wenigsten dem Umstande, dass nach ihr nur eine neuere Fremdsprache auf einmal, diese aber mit grosser Intensivität und in täglicher Uebung gelernt wird. Ausserdem beachten die neuen Lehrpläne ungenügend, dass die grösste Biegsamkeit und Anpassungsfähigkeit der Sprechorgane, die grösste Frische des Gedächtnisses, die grösste Empfänglichkeit für imitatives Erfassen in die Kinderzeit fällt, und dass, soll nun einmal eine Kindermethode im fremdsprachlichen Unterrichte durchgeführt werden, dieser dann vorzugsweise auch in die frühesten Schuljahre verlegt werden muss. Für Sextaner und Quintaner ist

Digitized by Google

das Ausnutzen der unbewussten Aneignung nicht ganz unzweckmässig, und tatsächlich bewährt sich die Reformmethode am ehesten in dem Unterrichte der untersten Klassen. Beim Festhalten an einem Unterrichte mit ausschliesslichem oder vorwiegendem Anstreben von Sprechfertigkeit und beim Bestehen auf einer Methode, die nicht die Denkkraft der Schüler fördern, sondern sie unter Ausnutzung ihres Nachahmungstriebes auf mehr unbewusstem Wege zur Beherrschung der Fremdsprache bringen will, ist deshalb rationell dieser Sprachunterricht zum Mittelpunkte des ersten höheren Jugendunterrichtes zu nehmen und die Stundenzahl in den Unterklassen so zu häufen, dass bereits in ihnen die schon durch die geringeren Vorstellungskreise der früheren Jugend leichter erreichbare fremdsprachliche Sprechfertigkeit zu einem gewissen Abschlusse gelangt. Dem übrigen fremdsprachlichen Unterricht in der Mittel- und Oberklassen verbliebe dann nur noch die Aufgabe, die so gewonnene Fertigkeit nach Möglichkeit festzuhalten und eventuell — dann aber wieder unter Aufgabe der Naturmethoden — bewusst zu vertiefen und fester zu begründen, ähnlich wie dies im Schulunterrichte mit der Mutterprache geschieht. Das sicherste Festhalten des in dem etwa 10—12stündigen wöchentlichen französischen oder englischen Unterricht der Unterklassen Erworbenen würde erreicht werden, wenn, wie auf dem Berliner französischen Gymnasium dann von Quarta oder Untertertia an der gesamte Unterricht in der betr. Fremdsprache abgehalten würde. Man würde dann für die Fremdsprachen dasselbe tun, was das Mittelalter und die Althumanisten mit ihrem Lateinunterricht taten, und was wir, mit zweifellosem Erfolge, auf den Posenschen Lehranstalten tun oder taten, die auf diese Weise vom polnischen Unterricht in den Unterklassen zum deutschen in den Mittel- und Oberklassen überführten. Aber damit käme man zu dem absonderlichen Ergebnisse, dass man entweder, um für alle Unterrichtsgegenstände geeignete, der fremden Sprache virtuos mächtige deutsche Lehrer zu gewinnen, auch den Universitätsunterricht, wie früher in lateinischer, so nunmehr in französischer und englischer Zunge abhalten, dass also die gesamte höhere durch die philosophischen Fakultäten gewährte Ausbildung auf das Medium der Muttersprache verzichten müsste, oder dass der gesamte höhere Schulunterricht Ausländern anzuvertrauen wäre.

Digitized by Google

Es ist unnütz, diese Eventualitäten in weitere Erwägung zu ziehen. Nicht viel besser wäre ein zweiter, für die Praxis aber ebenfalls Erfolg versprechender, durch Demolins (vgl. seine *Éducation nouvelle*, Paris, Didot) auch in Ausführung gebrachter, von anderen, wie Schweitzer, wenigstens angeregter Ausweg, die Schüler, nachdem sie in den Unterklassen hinlänglich zur fremdsprachlichen Praxis angeleitet worden sind, mit Hilfe von Schüleraustausch oder ohne ihn mindestens je ein Jahr ins Ausland zu verschicken, um dort die erworbene Sprechfertigkeit zu erweitern und zu befestigen. Auch hier ist es unnütz, die materiellen, nationalen, politischen und durch die Verschiedenheit der Schulorganisationen entstehenden Schwierigkeiten aufzuzeichnen, die eine allgemeine Durchführung dieser Einrichtung unmöglich machen. Es bleibt also für die Schule, bei Beibehaltung einer sog. Naturmethode und eines ausschliesslich praktischen Zieles, nur der Fortschritt zu machen übrig, dass man in den untern Schulklassen zunächst die eine Fremdsprache, dann in den nächsten Klassen die andere (wenn überhaupt an zwei Fremdsprachen festgehalten werden soll, obgleich, wie selbst die Reformer mit Recht behaupten, man es sogar als Lehrer nur in einer Fremdsprache zu einer relativen Virtuosität bringen kann) als Hauptunterrichtsgegenstand betreibt, und dann durch etwa wöchentlich dreistündigen Unterricht in den übrigen Klassen dafür sorgt, dass der auf diesem Wege erworbene Besitz nicht zu sehr verflüchtigt. Allzuviel wird wie vom Bonnenunterricht so auch von einem derartigen Unterklassennaturunterricht trotz dieser Vorsicht nicht übrig bleiben; in den meisten Fällen nur die Möglichkeit, im Bedürfnisfalle sich wieder leichter in die Praxis der Fremdsprache hinein zu arbeiten; aber es lässt sich auf diese Weise vielleicht wenigstens erreichen, dass einmal, in früher Jugend, eine einigermassen der Rede werte fremdsprachliche Sprechfertigkeit vorhanden war. Dass freilich wieder allgemeine pädagogische Erwägungen einen derart intensiven fremdsprachlichen reinen Fertigkeitsunterricht für die Unterklassen aller höheren Lehranstalten nicht begehrenswert erscheinen lassen, bedarf schwerlich einer weiteren Ausführung.

Unter allen Umständen führt demnach das Unternehmen, der Jugend im Schulunterricht eine erwähnenswerte fremdsprachliche Fertigkeit beizubringen, nur unter mehr oder minder unausführbaren Bedingungen zum Ziele, und alle übrigen Mass-

Digitized by Google

nahmen für den rein praktischen fremdsprachlichen Schulunterricht bringen es über Sprechstümperei nicht hinaus (vgl. darüber auch Gerschmann, *Monatsschrift für höhere Schulen* I, 344 ff.). So lange die (auch die reformerischen) Sprachlehrer es trotz allen Lerneifers und trotz wiederholten und längeren Auslandaufenthaltes selbst nur ausnahmsweise zu einigermassen virtuoser Sprechfertigkeit bringen, ist es von vornherein eine Unbilligkeit und eine Thorheit, von Schülern für zwei Fremdprachen zu verlangen, was ihre Lehrer, die dieselbe Schule durchgemacht haben, kaum in einer zu leisten vermögen.

Da nun die von den Lehrplänen als Hauptziel hingestellte fremdsprachliche Sprechfertigkeit im Schulunterricht in keinem Falle zu erreichen ist, so drängt sich von selbst die Frage auf, ob nicht besser dieser Sprachfertigkeitsunterricht oder überhanpt der neusprachliche Unterricht aus dem Schulunterricht auszuschalten ist, wie es bereits Ed. Engel in Anregung brachte. Morf in seinen Frankfurter Unternehmungen (s. o. S. 305) wie Brandl in seinen Berliner Seminarexperimenten (s. *Monatsschrift für höhere Schulen* I, 439 ff.) gehen von der richtigen Ueberzeugung aus, dass mündlicher Sprechfertigkeitsunterricht nur dann zum Ziele führt, wenn er mit höchstens fünf bis sechs Schülern vorgenommen wird. Zu derselben Ueberzeugung waren schon früher die Leiter der Berlitzschulen und der fremdsprachlichen Ferienkurse gelangt, und jeder Erwachsene, der sich fremdsprachliche Fertigkeit erwerben will, weiss, dass er am besten zum Ziele kommt, wenn er sich einen eigenen Lehrer annimmt, zum Einzelunterrichte greift. Was für Erwachsene gilt, gilt in diesem Falle auch für die Jugend. Und eben deshalb haben Eltern, die ihren Kindern Sprechfertigkeit beibringen lassen wollten, unbekümmert um den spätern oder gleichzeitigen Schulunterricht, diesen schon immer Bonnen oder Privatlehrer gehalten, und sich zur Förderung dieses Unterrichtes auch in der eignen Unterhaltung in Gegenwart der Kinder der Fremdsprache bedient. Dieses Verfahren ist, wenn wir von den oben genannten unausführbaren Schulverfahren absehen, das einzige, das, wenn es fortgesetzt gehandhabt wird, ohne Auslandaufenthalt zu erwähnenswerter Sprechfertigkeit führt, und kein Klassen- und Schulunterricht kann mit ihm in Wettbewerb treten. Die Sachlage bei dem Sprechfertigkeitsunterrichte ist genau dieselbe wie beim Musikunterricht. Man kann im Massenunter-

Digitized by Google

richt wohl die theoretischen musikalischen Grundlagen, das Notenlesen, Kompositionslehre u. dgl. mit Erfolg behandeln, die im Sprachunterrichte dem Lehren von Aussprache, Grammatik und Textinterpretation gleichstehen; aber die Bewältigung der Technik des Spielens ist wie die der Sprechfertigkeit nur im Einzelunterrichte oder im Unterrichte möglichst kleiner Schülergruppen erfolgreich durchführbar. Und wie es in der Musik nur besonders Begabte über den Techniker hinaus zum Virtuosen bringen, so auch in der Kunst des fremdsprachlichen Ausdruckes. Es ist demnach ein methodischer Grundfehler, überhaupt fremdsprachliche Sprechtechnik im Massen- oder Schulunterrichte anzustreben, und folgerichtig, wenn diese Technik das ausschliessliche oder auch nur vorwiegende Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts bildet, dann allerdings dieser Unterricht, ebenso wie der Instrumentalunterricht, von der Schule gänzlich auszuscheiden und dem Privatunterrichte zu überlassen. Die wenigen Bildungselemente, die der reformerische Sprechfertigkeitsunterricht noch der Schule gewährt, lassen sich, wie schon früher angedeutet (S. 260), auf andere Weise ersetzen. Die gewünschte Bekanntschaft mit der fremdländischen Geschichte und Kultur lässt sich durch entsprechende Erweiterung des Geschichtsunterrichts erreichen; auch hindert nichts, der deutschen Privatlektüre einige gute Bücher über das moderne Frankreich und England einzuverleiben, an denen es ja nicht mehr gänzlich fehlt (vgl. meine *Anleitung zum Studium der französischen Philologie*, 2. Auflage, S. 42 f.). Die Lektüre guter Uebersetzungen einiger der hervorragendsten Klassiker Frankreichs und Englands lässt sich dem deutschen Unterrichte ebenso gut einverleiben, wie die Lektüre von Uebersetzungen Homers und eines alten Tragikers, die als Ersatz für den altsprachlichen Unterricht empfohlen wird, und ein literaturkundiger Germanist wird dieser Lektüre höheren Gewinn abzuringen wissen, als ein neusprachlicher Unterrichtstechniker der von ihm geleiteten. Die durch fremdsprachliche Sprechtechnik indirekt zu fördernde deutsche Sprachgewandheit endlich lässt sich vorteilhaft durch Betonung dieser im deutschen und sonstigen Unterricht ersetzen. Eine erziehliche Verringerung der Jugendbildung durch Ausscheiden eines rein praktischen neusprachlichen Unterrichts ist demnach nicht zu befürchten; es führt vielmehr zu einer Fülle augenfälliger Vorteile. Der gesammte Schulunterricht wird auf diese Weise entlastet; dem unerquicklichen Methoden-

Digitized by Google

kampfe um den neusprachlichen Schulunterricht wird ein Ende gesetzt; die Lehrer und Schulbehörden werden von der Aufgabe befreit, ein im Schulunterricht unmögliches Ziel zu verwirklichen. Es bleibt jedem Vater überlassen, seine Kinder nach der ihm wünschenswert erscheinenden Methode und zu dem von ihm gewünschten Endziele zu führen; an Privatlehrern für alle Methoden wird schwerlich ein Mangel eintreten. Da ferner, um auch auf den Oberrealschulen der sprachlich-formalen Bildung ihr Recht zu lassen, dort wieder Lateinunterricht an Stelle des neusprachlichen eintreten müsste, fiele die bedenkliche Trennung von Realgymnasien und Oberrealschulen wieder fort und würde den akademischen Ständen wieder eine gleichmässigere Vorbildung ermöglicht. Die neuphilologischen Universitätslehrer würden in dankenswerter Weise von der Rücksicht auf die Schulbedürfnisse entlastet; die den Romanisten durch diese Rücksicht aufgezwungene einseitige Bevorzugung des Französischen hörte auf, und, frei von allen pädagogischen und praktischen Rücksichten, könnten sie ihren wissenschaftlichen Neigungen nachgehen. Für die abnehmende Zahl ihrer Hörer würden sie dadurch entschädigt, dass sie dann nur noch Schüler hätten, denen ebenfalls ausschliesslich wissenschaftliche Bestrebungen vorschweben. Auch die ihnen neuerdings drohende ausländischen Konkurrenz, die sie, um zu retten, was noch zu retten ist, hie und da bereits anregt, selbst sprachmeisterliche Allüren anzunehmen, würde hinfällig. Die neumodischen Sprachmethodenkünstler erhielten die Freiheit, in dem allein übrig bleibenden Privatunterricht nach Herzenslust immer neue Experimente zu machen, neue Methodenkunststücke mit schönen Benennungen einzuführen, alte aufzufrischen; und da Privatlehrern niemand übel nimmt, wenn sie für ihre Sondermethoden die Reklametrommel rühren, so könnten sie auch diesem ihren Herzensdrange ungehindert nachgehen, was sich für staatlich angestellte, den Richtern gleichstehende, akademisch gebildete Lehrer weniger ziemt. Treiben es die frei gewordenen Methodenkünstler mit der Reklame gar zu toll und bleiben ihre Leistungen hinter ihren bombastischen Ankündigungen gar zu weit zurük, so liesse sich der Uebermut schliesslich wie bei Naturärzten und Kurpfuschern durch staatliche Gesetzgebung eindämmen. Den Staaten, denen nun keine Verpflichtung für für die praktiche fremdsprachliche Ausbildung der Schuljugend mehr obläge, erwüchsen ungezählte Ersparnisse; denn wenn sie

Digitized by Google

auch ein Uebriges thun und für die Erhaltung tüchtiger Sprachtechniker mitsorgen wollten, so genügte es, wenn sie, etwa im Anschluss an Handels- und technische Hochschulen oder an Lehrerseminarien, am besten aber im Auslande, einige sprachtechnische Konservatorien oder Seminarien einrichten, in denen ausschliesslich Sprachfertigkeitsunterricht betrieben wird. Von der Aufgabe, wissenschaftlich grammatischen, litterarischen und kulturhistorischen Unterricht erteilen zu müssen, wären die rein technischen Privatsprachlehrer befreit. Auch der Uebergang zu dieser Neuentwickelung böte keinerlei Schwierigkeit. Die angestellten Neuphilologen kann man, unter entsprechender Einschränkung der Stundenzahlen weiter beschäftigen, mit der ausdrücklichen Bestimmung, dass sie in Wiederaufnahme ehemaliger Gepflogenheit in ihrem Unterricht vorzugsweise die grammatische Ausbildung und die gründliche Interpretation ausländischer Klassiker anzustreben, auf Versuche zur Einübung von Sprechfertigkeit, die sie doch nicht gewähren können, mehr oder minder zu verzichten haben. Damit würde mit aller Gründlichkeit auch dem Mangel an geigneten Neuphilologen gesteuert. Und wenn sich herausstellen sollte, dass man gut daran tat, den neusprachlichen Schulunterricht von der Ausbildung zur Sprechpraxis wieder zu entlasten und diese dem Privatunterricht und Privatinstituten zu überlassen, so hindert nichts, dieses Verfahren forzusetzen und nur für wissenschaftlichen Unterricht geeignetes Lehrpersonal weiter heranzubilden. Die Eltern und sonstige Utilitarier, die belehrt werden, dass der Massenunterricht ihren praktischen Anforderungen nicht genügen kann, werden auf eine unverständige Forderung verzichten lernen. In den wenigen Fällen aber, wo der Staat bei seinen Beamten auf fremdsprachlicher Sprechfertigkeit bestehen muss, bei Offizieren, Diplomaten, Colonialbeamten u. dgl., mag er sich begnügen, sie bei ihrer Vorprüfung zu verlangen, es ihnen aber überlassen, auf welchem Wege (durch Bonnen- oder sonstigen Privatunterricht, Besuch einer Berlitzschule oder Reisen ins Ausland) sie sich sie aneignen wollen. In den Beamten- und gesellschaftlichen, insbesondere in den kaufmännischen und industriellen Kreisen, bei denen ein internationaler mündlicher Verkehr und darum ein wirkliches Bedürfnis nach Sprechfertigkeit vorhanden ist, ist man längst gewöhnt, sich auf den fremdsprachlichen Schulunterricht nicht zu verlassen.

Es besteht demnach nicht nur keinerlei Hindernis, sondern

Digitized by Google

es ergeben sich eine Menge wertvoller Vorteile, wenn man den neusprachlichen Unterricht mit ganz oder fast ausschliesslich mündliche Sprechfertigkeit anzustrebendem Ziele von der Schule verweist. Der Unterricht in den neuen Fremdsprachen hat in den letzten Jahrzehnten einzig und allein darum an den höhern Schulanstalten Fortschritte gemacht, weil man ihm die Fähigkeit zutraute, gleichzeitig an Bildungswert mit dem altsprachlichen zu concurrieren und dem praktischen Bedürfnis nach (der vorzugsweise durch Lektüre und schriftlichen Verkehr erfolgenden) Verständigung mit dem Auslande Rechnung zu tragen. Wird dem neusprachlichen Unterricht durch Einführung von Abrichtungsmethoden und durch einseitiges Betonen der Sprechfertigkeit sein Bildungswert geraubt, kann er also Ersatz für den zurückgedrängten althumanistischen Unterricht nicht mehr bieten, wird gleichzeitig der blosse Erwerb des Verständnisses fremdsprachlicher Literaturwerke und eine mässige Befähigung zu schriftlichem Ausdruck in der Fremdsprache für nichts geachtet und stellt sich noch dazu heraus, dass das Erstreben von Sprechfertigkeit im Schulunterricht unzweckmässig ist, so verliert dieser Unterricht damit für die Schule jeden Wert und jede Berechtigung. — Die Reformlehrer, auch die ihnen in die Hände arbeitenden Anhänger gemässigter Reformmethoden, sägen somit durch ihre Ueberspannung der Bedeutung der Sprechfertigkeit den Ast ab, auf dem sie sitzen und arbeiten gerade den von ihnen am meisten angefeindeten Althumanisten in die Hände, denen die Erbschaft des wieder aufgegebenen neusprachlichen Schulunterrichtes in den Schoss fallen würde.

Unseren höheren Schulbehörden bleibt, wenn sie nicht mit Unterbrechung unserer gesamten kulturellen Entwickelung den neusprachlichen Schulunterricht der Vernichtung und Ausschaltung entgegenführen wollen, somit keine andere Wahl, als entweder den neusprachlichen Unterricht in der Weise auszugestalten, wie wir es in unserm letzten Aufsatze vorschlugen, und womit dem Schulunterricht sein Bildungsziel durchaus gewahrt bleibt, während der Sprachpraxis der Raum gewährt wird, den ihm die Schule allein gewähren kann, oder die Schule von allem mündlichen Fertigkeitsunterricht zu befreien und diesen dem Privatunterricht zu überweisen. Unter allen Umständen aber muss mit den gegenwärtigen deutschen Lehrplänen, wenn nicht offiziell, so doch in der Praxis so bald wie möglich aufge-

Digitized by Google

räumt werden, die gleichzeitig dem in seiner Wertlosigkeit ungenügend erkannten modernen Sprachmeistertum allzu viel nachgeben und gleichzeitig auch die Vertreter eines bildenden Schulunterrichtes nicht ganz unberücksicht lassen wollen, und es damit fertig gebracht haben, niemand zu befriedigen.

Für den zur Zeit wenigstens noch unwahrscheinlichen, aber immerhin im Auge zu behaltenden Fall, dass sich die deutschen Regierungen für die Ausschaltung des neusprachlichen Unterrichts aus den Schulen überhaupt entscheiden, bedarf es keiner besonderen Angabe, wie ein geeigneter neusprachlicher Lehrerstand heranzubilden ist. Den allein übrig bleibenden Privatlehrern kann es überlassen bleiben, die für ihr Gewerbe nötigen Kenntnisse sich nach eignem Gutdünken anzueignen. Für die zu ihren Gunsten etwa zu errichtenden Sprach-Konservatorien und -Seminarien genügt es, wenn an ihnen von Ausländern (Sprachlehrern, Schauspielern und Rezitatoren) praktische Lautlehre, Elementargrammatik, die Kunst der Uebersetzung in die Fremdsprache, und in kleinen Gruppen oder in Einzelunterricht fleissig Konversation geübt und auch die Kunst des Vortrages betrieben wird. An solchen Uebungsschulen ausgebildete Sprachtechniker würden sich, falls sich geeignete Ausländer nicht in genügender Zahl finden lassen, auch für Erteilung des von uns S. 258, 261 vorgeschlagenen ergänzenden Sprachfertigkeitsunterrichtes eignen, den man vorläufig unsern Reformlehrern anvertrauen könnte und sollte. Denn es ist eine Härte und eine Unklugheit, Männern, die der grammatischen Unterweisung und der Klassikerlektüre so wenig Gewicht beilegen wie sie, auch diesen Unterricht anzuvertrauen. Als technische Hilfslehrer im Sprachfertigkeitssonderunterrichte dürften unsere radikalen Reformer, so weit sie selbst gute Sprachtechniker sind, durchaus an ihrem Platze sein. Sprachtechnische Institute von derselben Art, vielleicht mit Einfügung einiger Vortrage und Uebungen über neuere französische Literatur und über „Realien“ würden, wie wir bereits wiederholt andeuteten, für die Ausbildung aller neusprachlichen Lehrer ausreichen, wenn die höheren Schulen in Deutschland wie in Frankreich allgemein mit Einführung einer konsequenten Reform- oder Naturmethode beglückt werden sollten. Doch glauben wir diese Entwicklung, der wir die völlige Ausscheidung des neusprachlichen Unterrichts aus der Schule weitaus vorziehen, noch nicht ins Auge fassen zu sollen.

Digitized by Google

Es bleibt uns somit nur noch zu betrachten übrig, was für die wissenschaftliche und praktische Ausbildung der neusprachlichen Lehrer geschehen muss und ausser dem bereits Geschehenden noch geschehen kann, für den Fall, dass der fremdsprachliche Unterricht als Bildungsfach fortbestehen und darum weiter die Universität mit der Aufgabe der Ausbildung der neusprachlichen Lehrer betraut bleiben soll.

Der Lehrerschaft liegt zunächst ob, die Schüler in rationeller Weise, unter Berücksichtigung ihrer dialektischen Eigenheiten und der besonderen ihnen entgegentretenden artikulatorischen Schwierigkeiten und unter Beachtung der lautphysiologischen Vorgänge mit der fremden Aussprache bekannt zu machen. Unter Umständen muss der Lehrer selbst imstande sein, experimentell die Fehler im Munde seiner Schüler festzustellen und durch Demonstration der richtigen Artikulationen zu bekämpfen oder unter Anwendung appariteller Hilfsmittel Sprachfehler (Stottern, Stammeln, Lispeln) zu heilen. Gleichzeitig muss er verstehen, aus der Fülle der Aussprachemöglichkeiten und -wandlungen das für die Schule geeignete zu wählen, und darf er nicht etwa — wie gegenwärtig so häufig — urteilslos sich an eine ihm fertig entgegengebrachte Normalumgangsaussprache oder -Vortragsaussprache halten. Um die für diese Aufgaben nötigen Kenntnisse erwerben zu können, ist erforderlich, dass an jeder Universität, so lange es an gleichmässig linguistisch und naturwissenschaftlich gebildeten Experimentalphonetikern fehlt, von Physiologen (wie in Königsberg regelmässig in vortrefflicher Weise von L. Hermann) oder Physikern oder auch (wie in Breslau) von einem experimentell geschulten Linguisten allgemeine Phonetik vorgetragen werde, und dass, auf diese Vorlesungen aufbauend, unter Benutzung der Ergebnisse der mächtig voranschreitenden experimentalphonetischen Forschung von Romanisten und Anglisten spezielle fremdsprachliche Phonetik vorgetragen werde, die die normalen fremden Artikulationen im Vergleich mit den deutschen schildert. Diese Vorlesungen sind zugleich als Grundlage für die historische Lautlehre unentbehrlich. Ausserdem muss seitens der Universitätsdozenten, am besten im Zusammenhang mit ihren phonetischen Vorlesungen, eine Vorführung der Verschiedenheit des heutigen Ausspracheweisen und von deren historischen, physiologischen und psychologischen Ursachen, und ein Urteil über das für die verschiedenen Sprach- und Vortragsweisen als mustergiltig

Digitized by Google

anzunehmende oder statthafte (also orthoepische Unterweisung) gegeben werden. Die praktische Einübung der Laute seitens der Lehrer, die übrigens durch die Schulpraxis entbehrlich sein sollte, verbleibt nach wie vor dem Privatfleiss (mit Hilfe von Kontrolapparaten) oder den Lektoren. Bücherstudium ist hier wie bei jedem andern Teile des Studiums nicht ausgeschlossen.

Für die Unterrichtsbehörden ergiebt sich aus dem eben Gesagten die Folgerung, dass sie die Entwickelung der Experimentalphonetik zu fördern und dafür zu wirken haben, dass schon jetzt auch wirklich an allen Universitäten derartige phonetische und orthoepische Vorlesungen gehalten werden.

Weiter wird von dem Lehrer gefordert und ist von ihm zu fordern, dass er seinen grammatischen (übrigens auch den literarischen) Unterricht an die schon gelernten Sprachen, also insbesondere an den Lateinunterricht, anschliesse, dass er, soweit dies zur Erleichterung des Unterrichts dient und über das Verständnis der Schüler nicht hinausreicht, die psychologische Grundlage der fremden Sprachgesetze erkläre, dass er in der Lektüre begegnende ältere und seltnere Spracherscheinungen und neuere Entwickelungen erläutere, und es verstehe, selbständig auch in Büchern noch nicht behandelte Neubildungen der ihm gelehrten Fremdsprache zu beurteilen. Hierzu befähigt nur ein gründliches Studium der historischen Grammatik (Laut-, Formen- und Satzlehre), und deshalb ist es nötig, dass nach wie vor diese Disziplinen auf allen Universitäten betrieben werden. Nur eine Aenderung ist hier möglich und wünschenswert, nämlich, dass alle Universitätslehrer auch den historischen Entwickelungen der neueren und neuesten Sprachperioden eine etwas ausgedehntere Aufmerksamkeit schenken, als es früher infolge des damaligen Standes ihrer Fachwissenschaft möglich und üblich war.

Da die Lehrer auch Verse lesen lassen müssen und dabei nicht umhin können, den Schülern eine wenn auch nur elementare Vorstellung von deren Bau zu geben, der eine Menge nur durch historische Erläuterung verständlich zu machende Altertümlichkeiten enthält, so entsteht dadurch für die Universitäten, als Bildungsstätten der neusprachlichen Lehrer, die Notwendigkeit, Vorlesungen und Uebungen über die historische Verslehre zu halten, was ja wol ausnahmlos allenthalben geschieht. Auch hier ist nur wieder für die Vorlesungen zu wünschen, dass

Digitized by Google

nirgends auch die neuern metrischen Entwickelungen zu kurz kommen.

Zum vollen Verständnis der Vorlesungen über die historische Grammatik und Verslehre bedarf es ergänzender Vorlesungen und Uebungen über die einzelnen Sprachperioden, von denen Durchschnittsbilder zu geben sind (Altprovenzalisch, Altfranzösisch, Mittelfranzösisch etc., Alt- und Mittelenglisch). Es müssen darum auch Texte nach ihrer sprachlichen Seite hin interpretiert werden, und zwar nicht nur solche des Mittelalters, sondern auch der späteren Jahrhunderte (für Frankreich insbesondere solche des 17. Jahrhunderts) und der Gegenwart, namentlich so weit sich in ihnen (wie bei Zola, Rostand u. a.) neue Sprach- und Versentwickelungen zeigen, die als Ringe einer ununterbrochenen Entwickelungskette zu betrachten und behandeln sind.

An Einführungen in das Altprovenzalische, Altfranzösische, Altenglische etc. und an grammatischen Interpretationen mittelalterlicher Texte haben es die Universitätslehrer niemals fehlen lassen. Bei den Anglisten kommt im Durchschnitt auch die Neuzeit genügend zu ihrem Rechte; dagegen ist es den Romanisten bisher unmöglich gewesen, in ausreichendem Umfange auch Texte des 16. Jahrhunderts, der klassischen Zeit und der letzten beiden Jahrhunderte ausführlich sprachlich zu erläutern. Nach dieser Seite bedarf im Interesse der Hörer- und spätern Lehrerschaft der Universitätsunterricht ebenfalls einer Ergänzung.

Neben dem grammatischen Unterrichte liegt dem neusprachlichen Lehrer die Aufgabe ob, seinen Schülern neuere und klassische Autoren auch nach Seiten ihrer Form und inhaltlich zu erläutern und auf diesem Wege das Verständnis für die literarischen Ideale, die sittlichen und ästhetischen Anschauungen, die Kulturverhältnisse unserer Nachbarvölker anzubahnen und damit auch das Verständnis der heimatlichen Kultur und der einheimischen Literatur und ihrer Grössen zu fördern. Diese Aufgabe, die in unserem heutigen Schulunterricht recht kümmerlich zur Geltung kommt, — man vergleiche nur die Mehrzahl der Kommentare unserer gegenwärtigen Schulausgaben —, und die Verpflichtung der Lehrer, namentlich so lange noch ein brauchbarer Lektürekanon fehlt, aus der Fülle der ihnen vorgeschlagenen Lektürebücher das Wertvollere herauszuerkennen, deren Erläuterungen zu beurteilen und zu bessern oder eigene zu geben, erheischt seitens der Lehrer eine weitgehende literarische Bildung, die

Digitized by Google

ihnen gleichfalls die Universität zu gewähren hat. Es muss ihnen als Studierenden Gelegenheit geboten werden, aus dem Munde mit der Materie gründlich vertrauter Fachgelehrter Gesamtdarstellungen der französischen und englischen Literatur zu erhalten, die auch auf die Wechselbeziehungen dieser Literaturen zu der deutschen, besonders auch auf die deutschen Einwirkungen auf das Ausland gebührende Rücksicht nehmen. Und mit grösserer Ausführlichkeit muss ihnen die neuere ausländische Literatur, deren Hauptvertreter sie in der Lektürestunde später selber vorzuführen haben, vorgetragen werden, von einem deutschen Dozenten, der ohne Chauvinismus, aber doch vom nationalen Standpunkte aus, mit deutscher Gewissenhaftigkeit und Gründlichkeit, so weit als möglich auch unbeeinflusst von politischer und konfessioneller Befangenheit — also möglichst voraussetzungslos — die Materie natürlich auch in deutscher Sprache vorträgt und zum selbständigen Nachdenken und Forschen über die fremden Literaturen und die darin zum Ausdruck gelangenden Geistesrichtungen und Kulturströmungen anleitet. Und wie der historisch grammatische so muss auch der (mittelalterliche und namentlich der neuere) Literaturunterricht durch besondere Kollegien über die hervorragenden Klassiker und überragende Moderne mit Interpretation ihrer Schriften unterstützt werden. Dem Bücherstudium dürfen die Neueren ebenso wenig ausschliesslich überlassen werden, wie die mittelalterlichen Autoren. — Vorteilhaft — und nach der gewöhnlichen Tradition — gehen dabei grammatische und literarische Interpretation zusammen.

Von dem neusprachlichen Lehrer ist weiter zu verlangen, dass er den neuen Entwickelungen seines Faches genügend gerüstet gegenüber steht, methodisch hinreichend ausgebildet ist, um im grammatischen, Lektüre- und Sprachfertigkeitsunterricht sich in allen Fällen selbständig zurecht zu finden. Wer Grammatik und Autoren auch nur schulmässig interpretieren will, wird dies immer nur dann gut vermögen, wenn er philologisch-methodisch durchgebildet ist und gelernt hat, welche Quellen und welche Vorbilder zu benützen, welche Mittel zum wirklichen Verständnis anzuwenden, welche Art der Kritik am Platze ist. Auch für diese Ausbildungsweise ist an der Universität im Allgemeinen hinlänglich gesorgt, nur wird wieder seitens der Romanisten diese methodische Uebung zu wenig an neueren Literaturwerken vorgenommen.

Digitized by Google

Endlich bedarf der neusprachliche Lehrer an höheren Schulen, der auch historische Werke zu interpretiren und bei jeder Autorenlektüre kulturhistorische Belehrung zu geben hat, ausgedehnter Kenntnisse wenigstens der neueren französischen und englischen politischen und Kulturgeschichte und der Fähigkeit, sich auf diesen Gebieten aus geeigneten Quellen zu unterrichten. Es muss ihm die Universität darum auch Gelegenheit geben, sich in dieser Richtung auszubilden, und es sollten darum an keiner Universität mehr besondere Fachvorlesungen über die neuere französische und englische Geschichte fehlen. Ueber die Kulturverhältnisse des modernen Auslandes kann sich sonst jeder Studierende leicht durch die in meiner *Anleitung* S. 42 ff. u. S. 100, von Braunholtz, *Books of Reference for Students and Teachers of French* (London 1901), S. 62 ff. und in den entsprechenden Anleitungen für englische Studien genannten Werke und Nachschlagebücher nach Bedarf selbst unterrichten; auch mag man die Lektoren anhalten, von Zeit zu Zeit über das heutige Leben und Treiben ihres Landes Vorträge zu halten.

Es ist überflüssig darauf hinzuweisen, dass der neusprachliche Lehrer, der seinen Schülern nicht nur Fachlehrer sein soll, wie jeder akademisch gebildete Lehrer auch der allgemeinen philosophischen etc. Bildung bedarf, die die Prüfungsordnungen von ihm verlangen und für deren Erwerbung die Universitäten reichlich Gelegenheit bieten. Nur in der pädagogischen Ausbildung der neusprachlichen Lehrer tritt eine auffallende Lücke zu Tage. Die Universität bietet ihnen Gelegenheit zur Kenntnis der allgemeinen Geschichte der Pädagogik, und das pädagogische Seminar macht sie mit der Technik ihrer spätern pädagogischen Thätigkeit vertraut. Aber die neusprachliche pädagogische Literatur, namentlich die der Reformer, lässt eine erstaunliche Unkenntnis der Geschichte des neusprachlichen Unterrichts, besonders seiner Methodik und Didaktik, zu Tage treten. Ohne diese bedauerliche Unkenntnis wären die neueren Irrungen der neusprachlichen Methodik kaum möglich gewesen, hätte man nicht so vielfach für neu und brauchbar ausgeben und hinnehmen können, was von früheren Geschlechtern längst, als unbrauchbar erkannt, in die Rumpelkammer geworfen war. Man wird darum die bisher vernachlässigte Geschichte des neusprachlichen Unterrichtes, insbesondere seiner Methodik, besser ausbauen und, am vorteilhaftesten auf den pädagogischen Seminaren, tradiren müssen.

Digitized by Google

Auf eine Ausführung dessen, wie die Studierenden, die zukünftigen Lehrer, die ihnen gebotenen Studiengelegenheiten auszuwerten und zu ergänzen haben, brauchen wir hier nicht einzugehen. Das Nötige darüber wurde für das Französische in unserer *Anleitung zum Studium der französischen Philologie* und für das Englische von andern in ähnlichen Anleitungsschriften gesagt, und hier kommt es uns nur auf die Frage an, festzustellen, was für die Ausbildung der neuphilologischen Lehrerschaft von Seiten der Universitäten geschehen kann und darum auch geschehen muss. Wir fanden dabei in der von der Hochschule zu gewährenden wissenschaftlichen Vorbildung — von der speziellen Fachpädagogik abgesehen — nur die eine Lücke, dass den spätern Lehrern des Französischen nicht genügend Gelegenheit geboten wird, die neuere und neueste Sprache und Literatur mit der wünschenswerten Ausführlichkeit wissenschaftlich kennen zu lernen. Der Grund dafür liegt in der Unmöglichkeit, dass ein Romanist das ganze Gebiet seines Faches, auch nur so weit es für den zukünftigen Sprachlehrer in Frage kommt, selbst beherrschen und in selbständiger Verarbeitung zur Vertretung bringen könne. Der Professor der romanischen Philologie soll sich über die Entwickelung der indogermanischen Sprachwissenschaft, der allgemeinen Phonetik, der vergleichenden Literatur- und Sagenkunde, der lateinischen, der germanischen und der gemeinsamen romanischen Philologie auf dem Laufenden halten, um die in diesen Disziplinen erreichten Fortschritte für sein Hauptfach, die französisch-provenzalische Philologie, verwerten zu können. Er soll den ausgedehnten Ausbau dieser Philologie, die in Deutschland, Frankreich, Italien, den skandinavischen Ländern und neuerdings auch in Amerika auf das lebhafteste betrieben wird, gewissenhaft verfolgen und selbsttätig dabei mitwirken, und während er schon mit der blossen Verfolgung dessen, was in sprachlicher und literarischer Forschung für das Mittelalter geschieht, überreichlich zu tun hat, soll er auch noch die historische Forschung über die Sprachentwicklungen der Neuzeit in Nord- und Südfrankreich verfolgen, sich die Ergebnisse der eifrigen neueren französischen Literaturforschung und die der Durchforschung der lebenden Sprache und ihrer Mundarten aneignen und die selbst für den Berufsjournalisten unüberschaubare gegenwärtige Literatur mit selbständigem Urteile übersehen. Diese Aufgaben kann niemand erfüllen, und der Romanist, der ihnen

Digitized by Google

allen gerecht werden wollte, müsste, seine Kräfte zersplitternd, notwendig auf all den genannten Gebieten receptiver Dilettant bleiben und könnte, wollte er sie alle in seinen Vorlesungen behandeln, dies nur in oberflächlichster Weise zur Ausführung bringen. Die deutschen Romanisten haben vorgezogen, den Traditionen der deutschen Gelehrtenrepublik getreu, sich in einzelnen Zweigen ihrer ausgedehnten Wissenschaft als Spezialisten auszubilden, in den nächst verwandten Zweigen sich auf dem Laufenden zu halten und über sie nach selbständiger kritischer Prüfung des Geleisteten vorzutragen, ihnen ferner liegende Dinge aber unberücksichtigt zu lassen. Die historische Entwickelung ihres Faches, die Schwierigkeit, es den französischen Forschern auf dem Gebiete der neueren Literatur gleichzutun, wozu Durchsuchung der französische Archive und Bibliotheken, eingehendste Kenntnis des Landes und darum häufiger und langer Aufenthalt im Auslande nötig wäre, brachte es mit sich, dass gerade die Neuzeit zu kurz kam. Soll dies geändert werden, so bleibt nur übrig, an jeder Universität zwei Romanisten anzustellen, entweder derart, dass der eine nach seinem Lehrauftrage das Mittelalter, der andere die Neuzeit, oder der eine die sprachliche, der andere die literarische Seite vorzugsweise zu behandeln hat, oder mit der Anweisung, dass sich beide frei in die gemeinsame Aufgabe teilen, sich nach eigenem Ermessen gegenseitig ergänzen und nur darauf achten sollen, dass die neuere Sprache und Literatur zu ihrem Rechte komme. Legt man den neusprachlichen Studien seitens der Regierungen dieselbe Bedeutung bei, wie den althumanistischen und germanistischen, so darf man auch vor der Konsequenz nicht zurückscheuen, für die zu hervorragender Bedeutung herangewachsene neuphilologische Disziplin die gleiche Zahl von Lehrstühlen zu errichten. Und soll der neuhumanistische Unterricht auf den Schulen den althumanistischen ersetzen, so muss ihm auch auf der Universität dieselbe Berücksichtigung, dieselbe Gleichstellung zu teil werden wie auf den Schulen, deren Erfolge durch die Lehrtätigkeit der Universitätsdozenten bedingt sind. Wenn man bedenkt, wie ohne Zögern bei wachsender Zahl von Schülern und Schulen in grosser Zahl neue Oberlehrerstellen errichtet werden, die zur Zeit genau dieselben oder mehr Ausgaben erfordern, als die Errichtung neuer Universitätsprofessuren, so bleibt unverständlich, wie man so grosse Bedenken hegen, so lange zögern kann, diesem unabweisbaren,

Digitized by Google

oft genug erkannten und betonten Bedürfnisse entgegenzukommen.

Nun hat man allerdings in Preussen damit begonnen, zweite, speciell neufranzösiche Professuren zu errichten, aber man hat sie an Ausländer übertragen und diese angewiesen, wissenschaftliche nnd praktische Aufgaben zu lösen. Das ist nicht der wünschenswerte Entwickelungsgang. Die deutschen Universitäten sind nicht dazu gegründet worden, um, mit Brunetière zu sprechen, „den ausländischen Gedanken nach Deutschland zu tragen", sondern um die deutsche Wissenschaft vom Auslande unabhängig zu machen, die ausländische Forschung kritisch zu verfolgen und unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der eigenen Nation selbständig zu ergänzen. Den neuphilologischen Universitätslehrern, die die fremde neuere und neueste Literatur zu verfolgen haben, liegt insbesondere auch die streng nationale Aufgabe ob, die deutsche Kritik unabhängig von der ausländischen zu gestalten und durch eigne schriftstellerische Thätigkeit, durch Bildung eines urteilsfähigen Lehrerstandes, durch Einwirkung auf die deutsche Presse uns von unserer gegenwärtigen Unmündigkeit der modernen ausländischen Literaturkritik gegenüber zu befreien. Auch das Ausland erwartet von den deutschen Universitätslehrern nichts anderes; und es ist diesem sicher damit mehr gedient, von uns unabhängige, durch persönliche Berührung weniger beeinflusste, von einer wenn nicht zeitlichen so doch örtlichen Perspektive aus gegebene, die Parteilichkeiten der eignen Literaturkritik korrigierende Urteile zu vernehmen, als in Deutschland die eigenen Meinungen wiederholt zu finden. Es ist hier mit Hilfe der gewünschten neuen Lehrstühle ein wichtiges nationales Werk zu verrichten, eine Emancipation unsers Volkes zu fördern, während durch Berufung ausländischer Dozenten unsrere Unselbstständigkeit oder Urteilslosigkeit der neuen ausländischen Literatur gegenüber vergrössert und verschärft wird. Deutschland hat Frankreich und England dazu verholfen, ihre nationalen Philologien des Mittelalters an- und auszubauen; es sollte nicht freiwillig darauf verzichten, auch in der Beurteilung und Behandlung der klassischen und neueren Literaturen Frankreichs und Englands ein bestimmendes Wort mitzusprechen und unsere Nachbarn und Vettern zu zwingen, da und dort die eigene Meinung und Forschung nach dem Muster der unseren umzuformen, mag dies momentan auch der Selbstschätzung der neueren ausländischen

Digitized by Google

Literaturforschung und Literaturkritik unsympathisch und selbst unausführbar erscheinen. Wird hingegen das begonnene Verfahren fortgesetzt, Ausländer in die deutschen Lehrstühle zu berufen, werden diesen, auch minderwertigen Kräften — die besten Fachmänner wird das Ausland immer für sich behalten oder bald wieder in die Heimat zurückberufen, — dazu doppelt so hohe Einnahmen gewährleistet, als sie verdiente deutsche Gelehrte nach ein ganzes Menschenalter umfassender Lehrtätigkeit erhalten, so stellen wir uns damit selbst ein Armutszeugnis aus, verwandeln wir uns freiwillig gewissermassen in ein geistig noch zu befruchtendes Kolonialland und stellen wir uns auf die Stufe, die etwa Japan einnahm, als es noch zur Hebung seiner Kultur in der Notwendigkeit war, seine Hochschulen mit ausländischen Gelehrten zu besetzen. Die von den ausländischen französischen (und englischen) Professoren erhoffte Hebung der fremdsprachlichen Sprechpraxis, die nicht sehr hervorragend sein kann, ist dem gegenüber ganz unwesentlich und mit andern Mitteln sicherer zu erreichen. Und wer wissen will, was Franzosen und Engländer über sich selbst und ihre Geisteshelden denken und sagen, kann dies überreichlich aus der ausländischen Literatur und Presse oder durch das Medium deutscher Professoren erfahren.

Nützlicher und fördernder als die Berufung ausländischer Fachvertreter wäre ferner, den deutschen Romanisten und Anglisten den Kontakt mit dem Auslande und ihren ausländischen Fachgenossen zu erleichtern. Die deutschen Oberlehrer verlangen mit Recht in Gehalt und Rang den Richtern gleichgestellt zu werden, und werden diese Forderungen in nächster Zeit sicher vollständig erringen. Die Ordinarien der deutschen Universitäten stellt man dem Range nach den Oberlandesgerichts- und Regierungsräten gleich, sichert ihnen aber nicht das gleiche Einkommen zu, obgleich ihnen durch ihren Beruf bedeutend erhöhte Ausgaben erwachsen. Man sollte endlich Bedacht darauf nehmen, dass auch sie ihren Ranggenossen allgemein, wenigstens unter Einrechnung der Honorare, der Anciennität entsprechend gleichgestellt würden. Und Universitätslehrer, die wie die Neuphilologen durch ihren Beruf dazu gezwungen werden, häufige, oft recht weite und kostspielige Reisen ins Ausland zu unternehmen, sollte man, falls ihre Honorare das angegebene Mass nicht überschreiten, durch regelmässige persönliche Zulagen zu fördern suchen, und sie nicht darauf an-

Digitized by Google

weisen, im Gnadenwege nur selten gewährte Reisestipendien zu erbitten. Von einer solchen Förderung versprechen wir uns für die Berücksichtigung der Neuzeit seitens der romanistischen und anglistischen Universitätslehrer schon darum mehr, als von der Berufung einiger ausländischer Lehrer, weil diese letzteren dem jüngern deutschen Gelehrtennachwuchs nur den Weg versperren und ihn entmutigen, sich auf die wissenschaftliche Behandlung der neueren Perioden der fremden Sprachen und Litteraturen zu verlegen, deren amtliche Vertretung man ja doch nicht ihnen, sondern Ausländern überträgt. Die traurige Erscheinung, dass man selbst hochverdiente, wissenschaftlich ihre Stelle in vollstem Masse ausfüllende Anglisten, denen auch kein nennenswertes Kollegienhonorar zufliesst, die Beförderung zu wirklichen Ordinarien an der Stätte einer langjährigen verdienstvollen akademischen Tätigkeit vorenthält, trotzdem sie für vacante Ordinariate wiederholt in Vorschlag kamen, bedarf nur der Erwähnung. Es trägt auch zur Hebung des deutschen Ansehens im Auslande nicht bei, wenn dort öfter in weiten Kreisen bekannte und anerkannte neuphilologische Fachgelehrte erscheinen, die, zu stolz, sich um Reiseunterstützungen zu bewerben, die man, um ihnen die volle Ausübung ihres Amtes zu ermöglichen, ebenso wie Chemikern, Medizinern und Physikern ihre Institute freiwillig und selbstverständlich gewähren sollte, mit beschränkten eigenen Mitteln ihre Studienreisen unternehmen und dann gezwungen sind, eine sich in Bezug auf Wohnung und Beköstigung auffällige und manchmal geradezu unwürdige Entbehrung aufzuerlegen. Einer allgemeineren Aufmerksamkeit kann sich ein bekannter deutscher Romanist und Anglist in Frankreich und England nicht leicht entziehen.

Noch bleibt uns zum Schluss der Angelpunkt zu berühren, um den sich in neuester Zeit in übertriebener Weise die deutschen Schulgewaltigen und Kongress-Neuphilologen bewegen, die Frage, was an den Universitäten und sonst für die praktische Ausbildung der zukünftigen Sprachlehrer geschehen kann, und wie diese Ausbildung bei schon angestellten Lehrern festzuhalten und zu fördern ist, namentlich so lange sie wie gegenwärtig auch den französischen und englischen Sprechfertigkeitsunterricht zu ertheilen haben.

Darüber, dass es unmöglich ist, die deutschen Sprachlehrer durch irgendwelche Institutionen zu befähigen, die Ausländer

Digitized by Google

im Schulkonversationsunterricht zu ersetzen, kann auch bei unseren Regierungen kein Zweifel mehr bestehen. Und ebenso zweifellos gangbar und aussichtsreich ist der von uns vorgeschlagene Ausweg, neben die deutschen wissenschaftlich ausgebildeten neuphilologischen Lehrer ausländische Sprachlehrer zu setzen. Höhere Mädchenschulen und Privatknabenschulen haben ihn schon längst mit unbestreitbarem Erfolge ergriffen. Die zahlreichen Berlitzschulen finden allenthalben ausländische Lehrer, die bei Licenciatenbildung selbst in so teuern Städten wie Königsberg nur 1200 Mk. Jahresgehalt beziehen und dafür bis zu 11 Stunden täglichen Unterrichtes verpflichtet sind; um vieles leichter werden staatliche und städtische Anstalten mit der bessern Besoldung etwa unserer technischen Lehrer und mit geringerer Arbeitslast geeignete Kräfte finden. Einer besonderen pädagogischen Vorbildung bedarf der praktische Konversationsunterricht, der allein von den Ausländern zu fordern ist, nur in geringem Masse. Die Leiter von Berlitzschulen begnügen sich oft einfach, ihren neu angestellten Lehrern die Berlitz'schen Lehrbücher in die Hände zu drücken und ihnen anzuempfehlen, in ihrem Unterrichte kein deutsches Wort anzuwenden. Auf den höhern Schulen könnten es der neuphilologische Direktor oder ein neuphilologischer Oberlehrer übernehmen, den französischen und englischen Hilfslehrern die nötige Anleitung zu geben, und darauf sehen, dass ihr Unterricht nicht systemlos bleibe. Wenn vielleicht da und dort diese ausländischen Lehrer in ihren Uebungsstunden mit allzu grosser Begeisterung die Einrichtungen ihres Landes preisen, so ist das für die nationale Erziehung unserer Jugend viel weniger bedenklich, als wenn unsere deutschen Lehrer, die ja als Sprachmeister sich gewissermassen in die Seele der Ausländer hineindenken müssen, sich zu solcher Begeisterung für die Fremde auf Kosten der Heimat versteigen. Dass wenigstens die Franzosen im Durchschnitt eine natürliche Begabung gerade für Sprechfertigkeitsunterricht besitzen, dürfte ebenso allgemein bekannt sein, wie dass die deutschen Lehrer in ihrer Mehrheit diesem Unterrichte eine oft unüberwindliche Abneigung entgegenbringen.

Verzichten nun unsere deutschen Regierungen auf den unausführbaren Gedanken, unsere deutschen Oberlehrer samt und sonders zu französich-englischen Sprachvirtuosen heranziehen zu wollen, und stellen sie, Kopien durch Originale ersetzend, für sie im Schulkonservationsunterricht dafür geeignetere Ausländer an,

Digitized by Google

so entfällt damit die Notwendigkeit, die praktische Ausbildung der deutschen Oberlehrer zu überspannen. Doch schlösse auch diese Entwickelung nicht aus, für die praktische Förderung unserer Oberlehrer noch etwas weiter zu gehen und ohne Uebertreibung, aber konsequent und endgiltig, die für diesen Zweck bereits bestehenden Einrichtungen auszubilden.

Dahin gehört nicht die lebenslängliche Anstellung ausländischer Universitätsoberlehrer, die auch der Franzose Schweitzer, *Revue universitaire* XI (1902), 127, mit Recht als "eher abschreckend" bezeichnet. Nur minderwertige und darum nicht wünschenswerte Kräfte würden für solche Stellen zu gewinnen sein. Dagegen ist für alle Universitäten erstrebenswert die Errichtung praktischer, mit einer entsprechenden (Leih-) Bibliothek auszustattender Seminare, an denen unter Leitung der Fachordinarien ihnen als Assistenten beizugebende und zu unterstellende ausländische Lektoren unentgeltliche Uebungen für die Studierenden der neuern Philologie abzuhalten hätten. Diese Uebungen müssten in jedem Semester für Anfänger und Vorgerücktere gesondert abgehalten werden, und sich ihnen, ebenfalls in jedem Semester, Konversationsübungen in kleinen Gruppen zu höchstens sechs Teilnehmern anschliessen, von der Art, wie zuletzt sie Brand a. a. O. beschrieb. Die übrigen Uebungen würden Aussprachübungen, Deklamationsübungen, Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische, im Anschluss an Wiederholung der Elementargrammatik oder auch unabhängig davon, Uebungen im freien Aufsatze und Vortragsübungen sein, von der Art wie sie an dem Genfer Seminar und an den Ferienkursen gehalten werden, nur dass hier, weil eine gleichmässigere und bessere Vorbildung vorliegt, von vornherein höhere Anforderungen gestellt werden können. Besondere Hörübungen sind für das Seminar entbehrlich; dazu genügen die ausserhalb des Seminars von den Lektoren über moderne Litteratur, ausländisches modernes Leben und Treiben etc. gehaltenen Vorträge. Interpretationsvorlesungen und -Uebungen, die zum wissenschaftlichen Verständnis der fremden neueren Autoren führen wollen, müssen wie der systematische neuere Literaturunterricht den Fachprofessoren verbleiben. Dies schliesst nicht aus, dass auch in den Konversations- und Vortragsübungen der Lektoren vorzugsweise literarische Stoffe behandelt werden, wie das seit jeher üblich war. Reicht ein Lektor nicht aus und

Digitized by Google

will man dessen wöchentliche Pflichtstundenzahl nicht gegen entsprechende Entschädigung erhöhen, so muss, womit man in Berlin bereits begonnen, an allen besuchteren Universitäten zur Anstellung mehrerer Lektoren geschritten werden. Die Auswahl der Teilnehmer an den einzelnen Lektoratsübungen wird am besten dem Seminarleiter überlassen, der sich von selbst mit den Lektoren verständigen wird, der aber allein den gesamten Studiengang der Hörer überwachen und eventl. Missbräuche verhindern kann. An Gelegenheit zur Gewinnung geeigneter, durchaus nicht kostspieliger Lektoren ist kein Mangel, auch wenn nicht ausländische Behörden, wie der französische Ministerialdirektor Liard, ihre Hilfe in Aussicht stellen, die nicht einmal in allen Fällen wünschenswert sein wird. Denn die ausländischen Behörden können nicht die deutschen Bedürfnisse genau beurteilen, ihre Schützlinge pflegen besonders hohe Ansprüche zu erheben, und es ist für Deutschland ohne Wert, etwa nur überzeugte Republikaner und vorschriftsmässige Reformler nach dem neuen französischen Systeme zugewiesen zu erhalten. Für Deutschland sind der französischen Regierung weniger sympathische Monarchisten und Legitimisten nicht minder willkommen, ist methodische Voraussetzungslosigkeit vorzuziehen, und ausserdem muss es den Universitätsfachvertretern und Fakultäten überlassen bleiben, sich die praktischen neusprachlichen Assistenten nach ihrem Geschmacke und ihrem besondern Bedürfnisse frei auszuwählen. Dagegen wäre zu erwägen, ob nicht alle anzustellenden Lektoratskandidaten sich zuerst an einer Centralstelle persönlich vorzustellen und vor ihrer Anwerbung etwa an dem zukünftigen Centralseminar eine Uebungszeit durchzumachen hätten. Ungesund und unerfreulich in ihren Folgen war die durch die preussische Lektoratsordnung von 1897 geschaffene Entwickelung, die die Lektoren nur zu zwei unentgeltlichen Wochenstunden verpflichtete, im Uebrigen sie aber geradezu darauf hinwies, ihre Stellung materiell nach Möglichkeit auszunützen. Den Studierenden wird es immer widerstreben, für rein praktische, nur eine geringere Vorbereitung erfordernde Uebungen dasselbe Honorar zu zahlen, wie für viel grösseren Aufwand von Zeit und Mühe erfordernde wissenschaftliche Uebungen oder Vorlesungen.

Die Einrichtung eines Centralseminars oder abendländischen Seminars ist zuerst von uns, und wie wir hören, gleichzeitig noch

Digitized by Google

von einem Schulmanne vor ein paar Jahren dem preussischen Kultusministerium empfohlen worden, und der Gedanke scheint dort auf günstigen Boden gefallen zu sein. Aus einer Notiz der Hochschulnachrichten entnehmen wir, dass Münch für die Organisation dieser Neubildung ein ausführliches Gutachten eingereicht hat, dessen Inhalt uns allerdings unbekannt ist. Wir hegen für dieses neue Seminar, das vorbildlich für die praktischen neusprachlichen Seminare der übrigen Universitäten ausfallen würde, und an dem auch die erste pädagogische Vorbereitung der von uns vorgeschlagenen Schullektoren stattfinden könnte, vor allem den Wunsch, dass seine Organisation und Leitung nicht etwa einem mehr oder minder reformerischen Schulmanne, sondern einem mit dem preussischen Unterrichtswesen praktisch vertrauten inländischen Fachgelehrten übertragen wird, der auch die wissenschaftlichen Seiten der Aufgabe überschaut und des nötigen organisatorischen Talentes und eingehender Kenntnis des Auslandes nicht entbehrt.

Ueber die weitere praktische Ausbildung der deutschen neusprachlichen Lehrer bleibt nur noch wenig zu sagen. Natürlich soll man nach wie vor (s. meine *Anleitung etc.* S. 40) den Studierenden empfehlen, wenn möglich ihre grossen Ferien ganz oder teilweise im Auslande zu verbringen. Jeder Universitätsdozent berät gern seine Hörer für den ausländischen Aufenthalt, und das im Auslande Gelernte und Gesammelte kommt an allen Seminaren zur Geltung. Wir wünschen ferner nach wie vor (s. o. S. 202) von jedem neusprachlichen Lehrer, dass er vor seiner Anstellung mindestens einmal ein halbes Jahr in dem Lande geweilt hat, dessen Sprache er in seinem Unterrichte später vorsugsweise lehren soll, und halten es nicht für gänzlich überflüssig, wenn zur Förderung der Ausgewanderten in Paris und London je ein im Schulwesen erfahrener Fachgelehrter gewonnen wird. Doch haben sich Männer wie Lombard, Rousselot, Brunot, die sonstigen Dozenten der *Alliance Française* in Frankreich, Breul, Braunholtz u. a. in England schon früher freiwillig den deutschen Studierenden, Kandidaten und Lehrern in dankenswerter Weise als Berater zur Verfügung gestellt, und eine Vielheit solcher freiwilligen Berater ist einem auf ein bestimmtes Verfahren eingeschworenen entschieden vorzuziehen. Für die angestellten Lehrer können wir nur die Fortführung des Stipendien- und Urlaubssystemes wünschen, so dass jeder von ihnen, der dies

Digitized by Google

nicht schon vor seiner Anstellung getan, wenigstens einmal das Ausland seiner Vorliebe mit eigenen Augen geschaut hat. Aber für die bereits angestellten Lehrer verlangen wir, wie in der Regel auch für die auswandernden Kandidaten, dass sie unter allen Umständen, nur mit der Aufgabe eines Rechenschaftsberichtes über die Verwendung ihres ausländischen Aufenthalts betraut, frei und ungebunden bleiben, und dass man sie im Auslande von die Praxis fördernder wissenschaftlicher Arbeit nicht ablenkt. Namentlich empfehlen wir Stipendien und Urlaub für Lehrer, deren Aufenthaltsort ferner liegt und ihnen weniger Gelegenheit zum Verkehr mit Ausländern gestattet. Endlich empfehlen wir wie früher kürzere, vorzugsweise praktische Ferienkurse, mit Vorwiegen in kleinen Gruppen abzuhaltender Konversationsübungen, für alle Provinzen, namentlich die östlichen; für die westlichen mit leicht durchzuführender Verlegung in das (französisch sprechende) Ausland. Alle diese Einrichtungen, deren Erfolg aber niemals ein überwältigender sein wird, behalten ihren Wert, auch wenn man den Konversationsunterricht auf den deutschen Schulen ganz oder zum Teil ausländischen Hilfslehrern überträgt. Dass auch diese Ausländer den deutschen neusprachlichen Lehrern zu ihrer praktischen Weiterbildung Gelegenheit bieten würden, bedarf keiner Hervorhebung.

Wir sind damit an den Schluss unserer Ausführungen gelangt, die nur einen allgemeinen Ueberblick über unsere Bestrebungen gewähren wollten, und die in unsern späteren Heften von praktischen Schulmännern im Einzelnen ergänzt und weiter geführt werden sollen. Sie gipfeln, um das Gesagte kurz zusammen zu fassen, in den Vorschlägen:

Mit den unfruchtbaren, ewig experimentierenden, die Schule desorganisierenden und die Lehrer unnütz aufreibenden Natur- und Berlitzmethoden auf unseren höheren Schulen möglichst bald aufzuräumen, und an ihre Stelle wieder einen wirklich bildenden und zu sicheren Resultaten führenden grammatischen und Lektüre-Unterricht einzuführen.

An die praktischen mündlichen Uebungen der deutschen Lehrer keine überspannten Forderungen zu stellen und ihnen, die nur im Anschluss an den grammatischen Unterrichts- und Uebungsstoff und an geistig fördernde Lectüre zu halten sind, einen der Schule würdigen Inhalt zu belassen; in den Fällen aber, wo darüber hinausgegangen werden soll, den reinen Kon-

Digitized by Google

versationsunterricht ausländischen Schullektoren oder Hilfslehrern zu übertragen, deren Unterricht (wie ehemals im Elsass) sich je nachdem als fakultativer oder als privater, in kleinen Gruppen abzuhaltender Ergänzungs-Unterricht gestalten lässt.

Durch Schaffung neuer romanistischer Lehrstühle und durch Förderung des Kontakts der deutschen Romanisten und Anglisten mit dem Auslande es den neuphilologischen Universitstslehrern zu ermöglichen, auch nach der Moderne hin dem Französischen und Englischen wissenschaftlich genügend gerecht zu werden.

Zur weiteren Förderung der praktischen Ausbildung der neusprachlichen Lehrer die zuletzt empfohlenen Einrichtungen (praktische Seminare, Centralseminar, Auslandstipendien etc.) herzustellen oder weiter zu entwickeln.

Endlich die neuen allzu vagen Lehrpläne, die vielfach einem verworrenen Sprachmeistertume Vorschub leisten und geeignet erscheinen, durch banausische Auslegungen den neusprachlichen Unterricht zu diskreditieren und als Bildungsfach zu entwerten, vorläufig wenigstens durch die Praxis dahin zu ergänzen und zu korrigieren, dass nirgends mehr darüber ein Zweifel bestehen kann, dass auf unseren höheren Bildungsanstalten auch im neusprachlichen Unterrichte nach wie vor die Erwerbung von Geistes- und Charakterbildung das Wesentliche, die wünschenswerte und nicht zu vernachlässigende Sprachtechnik nur nebengeordnet sei, und dass niemals um der fremden Sprachtechnik willen der vaterländische Gedanke einem unwürdigen Kosmopolitismus oder Ausländertume zum Opfer gebracht werden dürfe.

Videant consules ne quid res publica detrimenti capiat!

Königsberg. Koschwitz.

Zur Reform unserer Schullektüre.

Unsere Schullektüre ist vom pädagogischen Standpunkte aus noch nicht genug durchgearbeitet worden. Man hat sich nur zu oft bei der Auswahl von Rücksichten auf die Tradition bestimmen lassen, hat daher nur allzu oft Texte aufgenommen, die als „klassisch“ galten, ohne zu erwägen, ob sie auch dem jugendlichen Alter angemessen sind. Auf die Weise hat man

der Jugend viel geschadet. Denn die klassischen Texte sind vom sittlichen Standpunkte oft sehr bedenklicher Natur.

Man vergesse nicht, dass die „klassische" Periode in jeder Literatur mit einem moralischen Tiefstande zusammenzufallen pflegt, in welchem Schönheit der Form (das weibliche Element) triumphiert über Schönheit des Inhaltes (das männliche Element).

Man hat hingegen Unrecht, auf das Mittelalter eines Volkes mit Verachtung herabzusehen, weil hier die Formen vielleicht noch rauh und ungelenk sind. Der Kenner wird hinter der rauhen Schale den schönen Kern leicht auffinden. Unserer Jugend aber, die mit modernen Erzeugnissen der Kultur überfüttert ist, thut es gut, auch einmal ein bischen mehr die kräftige Kost unserer eigenen Vorväter zu kosten. Sie bietet eine gute Ergänzung zur Lektüre der alten und modernen Klassiker. Unsere ganze Zeit krankt gerade an den Eigenschaften, die im Mittelalter anders ausgebildet waren; daher wäre eine Durchtränkung mit dem mittelalterlichen Geiste von Nutzen.

Eine jede Zeit bedarf der Auffrischung und Ergänzung durch eine vorausgehende Periode. Haben wir in der Renaissance das Mittelalter zu überwinden gesucht in Anlehnung an antike Muster, so müssen wir jetzt wieder auf das Mittelalter zurückgehen, wo wir oft genug Ideale finden, die wir brauchen.

Namentlich auf den Hochschulen sollte man mehr als seither das Augenmerk auf die kulturelle Seite der Studien richten, um einen bleibenden Nutzen aus der Literatur ziehen zu können. Es schlummern noch viele ungehobene Schätze in dem mittelalterlichen Schriftentum, die für unsere Jugend und damit für unsere zukünftige Gesittung nutzbar gemacht werden könnten. Es handelt sich nur darum, die Diamanten zu schleifen.

Ich wünschte, ein Verleger gäbe eine neue „Mittelalterliche Bibliothek" heraus, die für unsere Zeit berechnet alles schöne, das unsere Ahnen geschaffen haben, in modernisierter Form zusammenfasste und zu Volksbüchern werden müsste im guten Sinne des Wortes. Wir haben genug die Griechen und Römer kennen gelernt und durch sie gelernt, namentlich in formeller Hinsicht. Wir sollten jetzt die germanisch-christlichen Gedanken des Mittelalters in einer durch die Bekanntschaft mit dem Altertum geläuterten Form wieder dem Volke vorführen.

Es ist namentlich die Idee des Rittertums, die wieder zum Leben erweckt werden müsste. Unsere Jugend soll wieder

Ideale haben. Welches Ideal aber eignet sich besser für sie als das des christlichen Ritters, der für die Schwachen und Unterdrückten kämpft, der das Recht schützt und die Welt von Schädlingen befreit? Das war ein Ideal, das den durch enge Gesetze und Gewohnheiten eingeschnürten Römern, denen das formelle Recht über alles ging, ganz fremd war, das aber unserem von Hause aus dem Idealismus geneigten Germanentum zusagt. Man gebe auch der frischen Jugend Bücher in die Hand, die sie zu keckem Wagemut begeistern, zur Freude an Abenteuern und harten Kämpfen, zu treuem Ausharren mit den Gefährten, zur Aufopferung für eine grosse Sache oder einen guten Freund, zur christlichen Demut und Nächstenliebe! Alles dies bieten die Schriften des Mittelalters.

Ich will hier nun zunächst keinen eigentlichen Kanon der Lektüre aufstellen. Das mag einer späteren Arbeit vorbehalten bleiben. Ich will nur kurz auf einige Bücher aufmerksam machen, die ich der Beachtung der Fachlehrer empfehle.

Da ist soeben erschienen *Le Roman de Tristan et Iseut traduit et restauré par Joseph Bédier* mit einer Vorrede von Gaston Paris (Paris, Sevin et Rey). Das Buch, das eine geschickt zusammengestellte Mosaik aller Tristanfragmente bietet, giebt ein gutes Bild mittelalterlichen Lebens. Wenn auch die eigentliche Liebesgeschichte sich natürlich nicht als Schullektüre eignet, so sind doch die drei ersten Kapitel gewiss in der Lage, dem Schüler in der „Jugend Tristans" die mittelalterlichen Ideale vorzuführen und gleichzeitig in der einfachen, volkstümlichen, aber poetischen Schilderung einen hohen Genuss zu verschaffen. Keine antike Darstellung kann sich (etwa mit Ausnahme Homers) z. B. mit den folgenden Stellen messen, die ich als Proben hier folgen lassen will.

Die Erziehung des jugendlichen Helden wird folgendermassen erzählt:

Gorvenal lui enseigna en peu d'années les arts qui conviennent aux barons. Il lui apprit à manier la lance, l'épée, l'écu et l'arc, à lancer les disques de pierre, à franchir d'un bond les plus larges fossés; il lui apprit à détester tout mensonge et toute félonie, à secourir les faibles, à tenir la foi donnée; il lui apprit les diverses manières de chant, le jeu de la harpe et l'art du veneur; et, quand l'enfant chevauchait parmi les jeunes écuyers, on eût dit que son cheval, ses armes et lui ne formaient qu'un seul corps et n'eussent jamais été séparés. A le voir si noble et si fier, large des épaules, grêle des flancs, fort, fidèle et preux, tous louaient Rohalt parce qu'il avait un tel fils.

Digitized by Google

Der ritterliche Knabe kommt bald in die Lage, vor dem König Marke seine Kunst als Harfenspieler zeigen zu können:

Tristan prit la harpe et chanta si bellement que les barons s'attendrissaient à l'entendre. Et Marc admirait le harpeur venu de ce pays de Loonnois où jadis Rivalen avait emporté Blanchefleur.

Quand le lai fut achevé, le roi se tut longuement.

Fils, dit-il enfin, béni soit le maître qui t'enseigna, et béni sois-tu de Dieu! Dieu aime les bons chanteurs. Leur voix et la voix de la harpe pénètrent le cœur des hommes, réveillent leurs souvenirs chers et leur font oublier maint deuil et maint méfait. Tu es venu pour notre joie en cette demeure. Reste longtemps près de moi, ami!

Volontiers, je vous servirai, sire, répondit Tristan, comme votre harpeur, votre veneur et votre homme lige!

Welch schöne Stoffe zu kleinen Schularbeiten, die Erziehung des jungen Ritters, die Macht des Gesanges, die Sitten des Mittelalters und ähnliches!

Wahrhaft grossartig aber ist die Beschreibung des Zweikampfes zwischen Tristan und Morholt, der gekommen ist, die Beute, in Gestalt von Knaben und Jungfrauen, einzufordern. Ich kann mir nicht versagen, diese Schilderung hier wiederzugeben, da sie eine schöne Gelegenheit bietet, sie mit Szenen aus dem klassischen Altertum zu vergleichen. Ich glaube, der Preis poetischer Schönheit wird ihr in ihrer wunderbaren Einfachheit nicht vorenthalten werden können.

Tristan monta seul dans une barque et cingla vers l'île Saint-Samson. Mais le Morholt avait tendu à son mât une voile de riche pourpre, et le premier il aborda dans l'île. Il attachait sa barque au rivage, quand Tristan, touchant terre à son tour, repoussa du pied la sienne vers la mer.

« Vassal, que fais-tu? dit le Morholt, et pourquoi n'as-tu pas retenu comme moi ta barque par une amarre?

— Vassal, à quoi bon? répondit Tristan. L'un de nous deux reviendra seul vivant d'ici: une seule barque ne lui suffit-elle pas? »

Et tous deux, s'excitant au combat par des paroles outrageuses, s'enfoncèrent dans l'île.

Nul ne vit l'âpre bataille. Mais, par trois fois, il sembla que la brise de mer portait au rivage un cri furieux. Alors, en signe de deuil, les femmes battaient leurs paumes en chœur, et les compagnons du Morholt, massés à l'écart devant leurs tentes, riaient. Enfin, vers l'heure de none, on vit au loin se tendre la voile de pourpre; la barque de l'Irlandais se détacha de l'île, et une clameur de détresse retentit: « Le Morholt! le Morholt! » Mais, comme la barque grandissait, soudain, au sommet d'une vague, elle montra un chevalier qui se dressait à la proue; chacun de ses poings tendait une épée brandie; c'était Tristan. Aussitôt vingt barques volèrent à sa rencontre, et les jeunes hommes se jetaient à la nage. Le preux s'élança sur la grève, et, tandis que les mères à genoux baisaient ses chausses de fer, il cria aux compagnons du Morholt:

« Seigneurs d'Irlande, le Morholt a bien combattu. Voyez: mon épée

est ébréchée, un fragment de la lame est resté enfoncé dans son crâne. Emportez ce morceau d'acier, seigneurs: c'est le tribut de la Cornouaille!»

Alors il monta vers Tintagel. Sur son passage, les enfants délivrés agitaient à grands cris des branches vertes, et de riches courtines se tendaient aux fenêtres. Mais, quand parmi les chants d'allégresse, aux bruits des cloches, des trompes et des buccines, si retentissants qu'on n'eût pas ouï Dieu tonner, Tristan parvint au château, il s'affaissa entre les bras du roi Marc; et le sang ruisselait de ses blessures.

Man muss zugeben, dass dergleichen sich neben dem vielgepriesenen Homer sehen lassen kann. Aber von solchen Stellen wimmelt die mittelalterliche Literatur. Ich verweise auf das altfranzösische *Rolandslied*, das neuerdings prächtig ins Neufranzösische übersetzt worden ist und daher deutschen Schülern leicht zugänglich gemacht werden kann. Auch die französischen Chroniken bieten schöne Stoffe zur Lektüre. Wer das Leben der alten Germanen in begeisterter Schilderung kennen lernen will, der lese die betreffende Stelle in Gobineau's *Essai sur l'inégalité des races humaines* (4. Band), wer sich ein verklärtes Bild des Rittertums verschaffen will, greife zu desselben Verfassers Epos *Amadis!* Léon Gautier's grosses Werk über *La Chevalerie* bietet gleichfalls des Anregenden viel für die Jugend. Nicht ungeeignet ist auch das neue Buch von Gérard de Beauregard *La France chevaleresque* (Mame 1901).

Natürlich liefert die englische Literatur ebenfalls viel Schriften aus dem Mittelalter und über dasselbe, die für die Jugend verwertet werden könnten. Gerade in England hat sich ja die Begeisterung für mittelalterlich-germanisches Leben lebendig erhalten und spielt namentlich auch in der Kunst eine grosse Rolle. Ich verweise auf die Bilder der Präraphaeliten, die den Schülern wertvolle Anregungen verschaffen können: wie z. B. das Bild des jungen Ritters, der den Gral sucht, oder der sterbende Ritter, der vom Engel geküsst wird. Solche Darstellungen würden jede Schulstube zieren, namentlich aber die Meisterwerke des grossen Burne-Jones aus der Gralserzählung, die meinem Geschmacke nach zum Besten gehören, was die Kunst geschaffen hat. Ich denke dabei vornehmlich an die Darstellung der Erscheinung des Grals, wie sie Tennyson in seinem wunderbaren *Idyll of the King* nach der *Morte d'Arthur* in poetischer Form geboten und Burne-Jones bildlich verewigt hat.

Besonders auch der Märchenschatz könnte herangezogen werden, da er tiefe Wahrheiten in symbolischer Form enthält

und durch den schlichten Volkston der Jugend mehr zusagt, als die ungeeignetere trocken abstrakte Darstellung in den lateinischen Schriftstellern, die immer noch die Kost der Jugend in den unteren Klassen bilden. Ich nenne nur die mit guten Bildern gezierten von J. Jakobs herausgegebenen *English fairy tales* (London 1892) und *Celtic fairy tales* (London 1892).

„*Qui nous délivrera des Grecs et des Romains!*“ hat einmal früher ein Franzose verzweiflungsvoll ausgerufen. Nun, ich denke, wir werden uns allmählich selbst von ihnen befreien dadurch, dass wir die Schätze endlich heben, an denen wir bis jetzt achtlos vorübergegangen sind. Jedes Jahr steigt der Sage zufolge der vergrabene Schatz einen Hahnentritt höher: es ist also alle Hoffnung vorhanden, dass wir bald in seinen Besitz gelangen.

Paris. Grävell.

La division et l'organisation du territoire français.

(Suite).

II. Les divisions nouvelles.

En 1789, lorsque l'on commença à s'occuper de la reconstitution intégrale du royaume, on ne pouvait songer à conserver les anciennes divisions du territoire. Il s'agissait d'en établir d'autres qui pussent se prêter à l'organisation du système représentatif que l'Assemblée constituante se proposait d'instituer: les circonscriptions nouvelles devaient donc, autant que possible, être égales entre elles. Il fallait aussi que ces circonscriptions électorales pussent être en même temps administratives, car l'administration nouvelle devait être fondée sur l'élection. Enfin on tenait essentiellement à effacer les inégalités politiques qui régnaient autrefois entre les diverses parties du territoire: les priviléges dont jouissaient certaines provinces (par exemple, comme nous l'avons vu, les *pays d'états* par rapport aux *pays d'élections*, certains pays, certaines villes, certaines communautés d'habitants, devaient être abolis, aux termes d'une solennelle déclaration du 11 août 1789[1]), comme l'avaient été ceux

[1]) Art. 10: „Une constitution nationale et la liberté publique étant plus avantageuses aux provinces que les priviléges dont quelques-unes jouissaient et dont le sacrifice est nécessaire à l'union intime de toutes les parties de

des individus dans la fameuse nuit du 4 août. „Il faut", disait Mirabeau, changer la division actuelle. . . Après avoir aboli les prétentions et les priviléges, il serait imprudent de laisser subsister une administration qui pourrait offrir les moyens de les réclamer et de les reprendre."

Tels furent les motifs de la loi du 22 décembre 1789: «Il sera fait une nouvelle division du royaume en départements, tant pour la représentation que pour l'administration.»

Cette innovation fut, disent les comptes-rendus, «adoptée à une très grande majorité», et universellement approuvée. Le Roi était à cet égard d'accord avec l'Assemblée. On prétend même que c'est lui qui, de sa propre main, aurait tracé sur la carte du royaume les limites possibles des nouvelles circonscriptions territoriales. Quelques Parlements furent seuls à protester.

Des observateurs peu clairvoyants ont cru que ce remaniement du territoire avait eu quelque chose de violent et de révolutionnaire; et ils l'ont vivement blâmé. „C'est la première fois", disait l'Anglais Burke, „qu'on voit des hommes mettre en morceaux leur patrie d'une manière aussi barbare." On a de nos jours réédité ce reproche, bien immérité, croyons-nous. Le remaniement des circonscriptions territoriales était si peu improvisé que, depuis plusieurs années déjà, bien avant la Révolution, des projets avaient été élaborés en ce sens. En 1786 le cartographe Robert de Hasseln avait dressé une carte de France divisée en parties à peu près égales. Dès 1764, d'Argenson, dans son livre sur *le gouvernement*, avait affirmé la nécessité de partager le royaume en circonscriptions moins étendues que les généralités[1]).

Les divisions nouvelles sont le *département, l'arrondissement, le canton, la commune.*

A. Département. — La nouvelle unité territoriale s'appela le *département*, expression vague et incolore, simplement équivalente au mot *division* (du verbe *départir*, partager). Ce mot ancien[2]) n'a

l'empire, il est déclaré que tous les priviléges particuliers des provinces, principautés, pays, cantons, villes et communautés d'habitants, soit pécuniaires, soit de toute autre nature, sont abolis sans retour et demeureront confondus dans le droit commun de tous les Français."

[1]) V. la citation à la note suivante.

[2]) Ainsi d'Argenson, en 1764, dans son livre *Du gouvernement*, écrit: «Le royaume sera divisé en départements moins étendus que ne le

pris un sens spécial qu'à la longue par l'usage que nous en avons fait. Quand aujourd'hui nous parlons d'un département, cela nous représente une circonscription bien déterminée, que nous ne pouvons confondre avec aucune autre. Cependant nous prenons quelquefois encore le mot dans l'acception primitive: ainsi quand nous parlons d'un *département ministériel* pour désigner l'ensemble des attributions d'un ministre.

Le nombre des départements qu'on allait créer donna lieu à quelques discussions. Certains députés, comme Malouet, en voulaient seulement quarante: chacun d'eux aurait pu avoir ainsi une population égale à celle de Paris. D'autres, notamment Mirabeau, demandaient qu'il y en eût cent vingt. On prit un moyen terme: „Ces départements, dit l'art. 1er de la loi, seront au nombre de 75 à 85." Le pouvoir exécutif, auquel on s'en remit du soin d'appliquer la loi, en établit finalement quatre-vingt-trois.

Pour ce qui est de leur étendue, on avait pensé tout d'abord à les faire mathématiquement égaux, de dix-huit lieues sur dix-huit, soit 324 lieues carrées. Mirabeau n'eut pas de peine à démontrer que cette division du pays en carrés égaux comme ceux d'un damier, était impraticable, qu'on aurait aussi des circonscriptions très peuplées, d'autres peu habitées, des parcelles sans communication avec le reste du même département. On se contenta d'une égalité approximative. Il y eut des écarts considérables. Certains départements eurent plus de 800000 hectares, et même plus de 900000[1]) (un en a même près d'un million[2]).) D'autres n'en eurent que 400000[3]). L'étendue moyenne fut de 600000 hectares environ (exactement 607554), 6000 kilomètres carrés: ce qui donne un carré d'environ 78 kilomètres de côté, c'est à dire les 18 lieues sur 18 proposées dans le projet.

---

sont aujourd'hui les généralités. . . . A la tête de chaque département il y aura un intendant de police et finances (p. 237).» La preuve que d'Argenson prend ici le mot *département* dans le sens vague de *division*, c'est qu'un peu plus loin il applique la même dénomination à une autre circonscription toute différente quant à l'étendue: «Les intendants auront sous leurs ordres plusieurs subdélégués distribués par départements qui seront appelés subdélégations (p. 240).»

[1]) Corse, 874745; Aveyron, 874333; Côte-d'Or, 876116; Landes, 932131.

[2]) Gironde, 974030.

[3]) Pyrénées-Orientales, 426143; Hautes-Pyrénées, 452944; Haut-Rhin, 411213.

Digitized by Google

L'égalité au point de vue du chiffre de la population, beaucoup plus importante, ne fut guère mieux réalisée. On eut, par exemple, dans les Hautes-Alpes, 113000 habitants, dans la Lozère, 127 000, dans les Basses-Alpes, 134000, tandis qu'on dépassait 500000 dans les Côtes-du-Nord, la Manche, le Pas-de-Calais, la Gironde, 600000 dans la Loire-Inférieure, 750000 dans le Nord. Nous donnons, bien étendu, les chiffres de l'époque, et non les chiffres actuels, et nous faisons abstraction du département de la Seine (appelé alors département de Paris), à la fois le plus petit comme étendue (46 000 hectares), et le plus peuplé relativement (550 000 habitants).

Ce qui conduisit à admettre cette disproportion, si contraire aux intentions qu'on avait manifestées, c'est le désir qu'on éprouvait de faire coïncider autant que possible les limites nouvelles avec les anciennes. On voulait „diviser les provinces, non les détruire." On protestait contre l'idée de former les départements avec „des démembrements de plusieurs provinces" (Mirabeau). Le décret rendu en exécution de la loi du 22 décembre 1789, les 26 février — 4 mars 1790, rattacha les départements aux provinces et aux pays d'autrefois. „La France sera divisée en 83 départements, savoir: Provence, 3; Dauphiné, 3 . . . . les deux Flandres, Hainaut, Cambrésis, Artois, Boulonnais, Calaisis, Ardésis, 2. . . ." Ainsi l'on partagea l'ancienne province de façon à en former plusieurs départements sans entamer les provinces voisines; ou bien l'on réunit en un département unique plusieurs petites provinces[1]). Une province ne se trouva démembrée que par accident et lorsqu'il fut impossible de faire autrement. Le rapporteur du projet, Thouret, déclarait qu' „on avait respecté, autant qu'il était possible, les limites des anciennes provinces et la facilité des communications."

C'est donc à tort qu'on a reproché aux constituants d'avoir „voulu ôter aux divisions nouvelles toute physionomie traditionelle, en tracer les limites de façon à couper le plus possible les anciennes divisions provinciales, . . . effacer ainsi les noms de Breton, de Gascon, de Provençal, à travers lesquels on craignait que l'habitant de la campagne et de la petite ville, ne sût plus aper-

[1]) Exemples: le Pas-de-Calais, réunissant le Boulonnais et l'Artois, qui étaient étrangers l'un à l'autre jusqu'à 1790; la Charente-Inférieure, réunissant l'Aunis et la Saintonge; les Basses-Pyrénées, réunissant la Navarre et le Béarn.

Digitized by Google

cevoir sa qualité de Français[1]) . . . ."; d'avoir „méprisé les divisions naturelles du sol, les souvenirs historiques, les coutumes et les besoins de ses habitants[2]). . ."; d'avoir „taillé les départements à peu près au hasard sur une carte de Cassini sans soucis des limites qui depuis l'époque gauloise avaient marqué jusqu'alors presque exactement les régions ethnographiques et les régions physiques[3])," sans aucune corrélation avec les divisions antérieures. . . . . Pour se convaincre que ces griefs ne sont pas fondés, on n'a qu'à comparer la carte de la France ancienne avec celle de la France nouvelle: on verra que les limites des provinces et celles des départements coïncident très généralement[4]).

Seulement ce qui est vrai, et ce qui donne une certaine apparence de fondement aux reproches que nous venons de reproduire, c'est qu'on n'a pas pu toujours se conformer rigoureusement au plan général. Ainsi on peut remarquer que le département de l'Aisne est formé de morceaux empruntés à trois provinces: la Picardie (Vermandois et Thiérache), l'Ile-de-France (Lionnais, Soissonnais, Valois, Tardenois), et la Champagne (Brie Champenoise). L'Indre comprend une moitié du Berry, qu'elle s'est partagé avec le Cher, et des morceaux de la Touraine et de la Marche. L'Yonne est un assemblage composite du Sénonais Champenois, et de l'Auxerrois Bourguignon, avec des lambeaux de Morvan et de Puisaye[5]).

En second lieu, et surtout, il faut reconnaître que les départements entre lesquels une province se trouve découpée, ont été formés d'une façon assez peu rationnelle. Quand on les examine au point de vue de la nature du sol, de l'ethnographie, des productions agricoles et industrielles, du groupement des habitants autour d'un centre prépondérant, on constate que les deux tiers sont taillés d'une façon plus ou moins incohérente. Ainsi dans une même circonscription on a joint la vallée de la Meuse, encadrée par l'Argonne, qui a une importance toute militaire, avec les vallées, orientées tout autrement et surtout industrielles, du

[1]) Anthyme St. Paul, *Notice sur la carte 13 de l'Atlas de Schrader.*

[2]) Théophile Lavallée, *Géographie de la France.*

[3]) Vivien de St. Martin, *Dictionn. de Géographie.* V° France.

[4]) V. en notre sens, Paul Dupuy, *Notice sur la carte administrative de la France* p. 66-67, de l'Atlas de Vidal-Lablache.

[5]) V. Foncin, *Les pays de France.* p. 25 et s.

Barrois et de l'Ornain. Les Basses-Pyrénées juxtaposent Bayonne et son commerce, le pays basque et ses pâturages, le Béarn et ses cultures. . . . Les exemples seraient faciles à multiplier: un auteur qui a étudié la question d'une façon spéciale [1]), ne relève que six départements vraiment homogènes, treize qui le sont en grande partie, onze qui ne le sont que médiocrement: tous les autres sont, suivant son expression, incohérents; ils ne correspondent pas à des divisions naturelles. Ils ne sont que des débris de provinces, et ne peuvent servir d'unités régionales.

Un autre reproche qu'on a fait aux auteurs de notre division territoriale, c'est d'avoir répudié de parti-pris les noms anciens, et de les avoir remplacés par des noms tout nouveaux, tirés de la géographie physique. La raison en est qu'il était impossible de laisser à trois ou quatre départements le nom de la province qui les avait formés. Pourquoi alors aurait-on conservé ce nom à ceux qui se trouvaient coïncider avec une province unique, comme le Nivernais, l'Angoumois, le Rouergue, le Périgord? On crut nécessaire d'appliquer partout le même procédé: on tira les dénominations départementales ordinairement des rivières traversant le département (Isère, Doubs, Rhône, Loire, Saône et Loire, Ille et Vilaine, etc.), quelquefois des montagnes (Ardennes, Vosges, Jura, Hautes-Alpes, etc.), exceptionnellement d'autres circonstances géographiques (Nord, Finistère, Pas-de-Calais, Calvados, Côtes-du-Nord, Landes, etc.)

On objectera peut-être les noms donnés à la Savoie et à la Haute-Savoie, qui rappellent la province ancienne. L'objection ne porte pas: ces noms ne datent que de 1860. Au commencement du siècle dernier, lorsque la Savoie fut une première fois réunie à la France, à une époque où l'on n'avait pas encore perdu de vue la règle qu'on s'était posée pour la désignation des circonscriptions départementales, elle donna, conformément à cette règle, les départements du Mont-Blanc et du Léman. De même, à la même époque, la Westphalie forma les départements de Mont-Tonnerre, de Sarre, de Rhin et de Moselle [2]).

Ces dénominations ont un inconvénient: elles se prêtent mal à la désignation des habitants. Quelques-unes ont rapidement formé des adjectifs nouveaux, comme Girondin, Vendéen,

[1]) Foncin, *op. cit.*, p. 22 et s.

[2]) Il y a cependant une exception, la Corse.

Ariégeois. . . . Mais quels dérivés pouvait-on tirer de Bouches-du-Rhône, de Maine-et-Loire, de Pas-de-Calais? On est obligé de revenir aux dénominations tirées des provinces anciennes, de qualifier les gens de Bretons, Normands, Flamands, Dauphinois, Bourguignons, Gascons. . . .

Des auteurs ont exprimé l'idée qu'il aurait mieux valu tirer les noms des départements des petits pays qu'ils juxtaposaient. „Combien nos cartes seraient plus franches," dit M. Vivien de Saint-Martin [1]), „si on y voyait des départements nommés Causses-et-Ségalas, Grands-Causses, . . . Beauce-et-Perche, . . . Bocage-et-Marais, Esterel-et-Maures? . . ." Nous préférons, quant à nous, les dénominations qui ont prévalu. Et nous sentons pourquoi on les a choisies de préférence à celles qu'on aurait tirées des pays anciens: on ne pouvait assurément les faire entrer tous dans la dénomination du département qui en est formé, il y en a quelque fois huit ou dix [2]). Il fallait donc choisir. Or tout choix implique élimination; toute élimination aurait provoqué des susceptibilités, créées des jalousies entre les habitants. Les expressions tirées des cours d'eau ou des montagnes n'avaient pas cet inconvénient.

D'autres ont proposé des dénominations plus ou moins pittoresques, par exemple, pour des départements du Centre de la France, Volcans-Éteints, Cœur-de-Gaule. . . . Nous sommes ici en pleine fantaisie: des noms de ce genre n'auraient évidemment satisfait personne que ceux qui les proposent.

Comme centres de l'organisation que l'on créait, comme *chefs-lieux* des départements, on prit, en général, les villes les plus importantes comme population, alors même qu'elles n'étaient pas situées au centre du territoire [3]).

Ces chefs-lieux ne furent fixés d'abord que d'une manière indirecte: le décret de 1790 décida que l'assemblée générale des électeurs du département se tiendrait dans telle ville déterminée. Pour plusieurs il fut dit que l'assemblée aurait lieu dans telle

[1]) *Dictionnaire de Géographie*, V° *France*.

[2]) Ainsi le département de Saône et Loire comprend le Mâconnais, le Chalonnais, la Bresse Chalonnaise, le Charolais, l'Autunois, le Brionnais etc.

[3]) Exemples: Mâcon, chef-lieu du département de Saône-et-Loire, est tout-à-fait à l'angle S. O. de ce département. Cf. Alençon, Niort, Moulins, etc.

ville, mais que les électeurs pourraient proposer au choix de l'assemblée nationale une autre localité pour servir de chef-lieu. Pour quelques-uns fonctionnait un *alternat*: l'assemblée générale des électeurs devait se tenir alternativement dans deux, trois ou quatre villes déterminées: par exemple, pour le Jura: „L'Assemblée et le Directoire du département se tiendront alternativement dans les villes de Lons-le-Saunier, Dôle, Salins, Poligny." Mais cet alternat fut bientôt supprimé (loi des 11—12 sept. 1791).

Tel fut le département, à l'origine. Postérieurement quelques modifications furent réalisées. Le nombre des départements a varié un peu. Il est aujourd'hui de 86 (de 87, si l'on compte pour un département, comme le font les statistiques officielles, le territoire de Belfort, qui ne comprend qu'un petit fragment de l'ancien département du Haut-Rhin [1]).) Les trois départements algériens sont à part. Certaines limites ont été rectifiées: des morceaux enlevés à quelques-uns, ont été attribués à d'autres. Ainsi le département du Var, dont cette rivière formait autrefois la frontière, n'est plus traversé ni même limité par elle; et cependant il a conservé son nom. Des départements nouveaux ont été ajoutés à la liste, par démembrement des anciens (sans parler de ceux que nous donnèrent pour un temps les conquêtes napoléoniennes): le Rhône-et-Loire fut dédoublé par la Convention, en 1793, après l'insurrection de Lyon: il forma le Rhône et la Loire. Le Tarn-et-Garonne fut constitué, en 1808, au moyen de lambeaux enlevés à cinq départements limitrophes (Lot, Haute-Garonne, Lot-et-Garonne, Gers, Aveyron). La Corse fut, en 1793, partagée en deux départements, le Golo et le Liamone, puis ramenée à un en 1811. Certaines dénominations furent changées: le département de Paris est devenu le département de la Seine; le département de Mayenne-et-Loire, celui de Maine-et-Loire. Certains chefs-lieux furent transférés: Fontenay n'est plus le chef-lieu de la Vendée, ni Saintes celui de la Charente-Inférieure,

[1]) Le territoire de Belfort compte un arrondissement, 6 cantons, 106 communes; 92 304 habitants. En comptant, comme on le fait officiellement, le territoire de Belfort pour un département, alors qu'il n'en est réellement qu'un quart, on fausse quelque peu les moyennes des statistiques: par exemple, quand on veut donner la surface moyenne d'un département et que l'on divise la superficie totale de la France par 87, alors qu'on devrait plutôt la diviser par $86^1/_4$.

Digitized by Google

ni Montbrison celui de la Loire, ni Aix celui des Bouches-du-Rhône.

C'est surtout sous le rapport de la population que les changements ont été accentués. Citons quelques chiffres extrêmes, d'après le dernier recensement (1901). Finistère, 773014 habitants; Rhône, 843179; Nord, 1866994; Bouches-du-Rhône, 734347; Gironde, 821131; Lozère, 128866; Basses-Alpes, 115021; Hautes-Alpes, 109510. La moyenne est actuellement de 450000 environ.

En somme on peut dire que l'unité territoriale n'a pas changé depuis 1791: c'est toujours le département tel qu'il a été établi à cette époque.

B. Arrondissement. — L'arrondissement, subdivision du département, remonte comme lui à 1789; mais le nom n'est pas si ancien.

D'après le projet primitif, il devait y avoir neuf arrondissements par département, de six lieues sur six, soit trente-six lieues carrées. On les aurait appelés *communes*. Des députés contestèrent l'utilité de cette subdivision. Mirabeau ne voulait aucun autre intermédiaire que le département entre les habitants du pays et le pouvoir central. „On communiquerait directement des villes et des villages au chef-lieu du département. . . Il me semble qu'il y aurait ainsi plus d'unité, plus d'ensemble, que la machine serait moins compliquée. . . .“

Néanmoins cette subdivision fut admise. On l'appela *district*, et non pas *commune*. Le nombre des districts pour chaque département fut laissé provisoirement indéterminé: on fixa seulement un *minimum*, 3, et un *maximum*, 9. Il devait être „réglé par l'Assemblée nationale suivant le besoin et la convenance du département, après avoir entendu les députés des provinces (loi du 22 déc. 1789, art. 2).“ Finalement il y en eut 600, qui furent énumérés, en même temps que les départements, dans les tableaux annexés à la loi du 26 février — 4 mars 1790. Beaucoup n'étaient indiqués que sous réserve pour les électeurs du droit de proposer des changements.

Le district fut supprimé par la Constitution de l'an III, puis rétabli par celle de l'an VIII, sous le nom d'*arrondissement communal*, expression qui rappelle celle de *commune* par laquelle on avait voulu le désigner dans le principe. Un nouveau tableau en fut dressé et ajouté à la loi du 28 pluviôse an VIII.

Le nombre de ces subdivisions fut sensiblement inférieur à celui des anciens districts.

On les appela ensuite *arrondissements*, et c'est le mot actuellement employé.

La liste en a été très peu modifiée depuis l'an VIII. Quelques arrondissements ont été créés, par exemple, celui de Rambouillet, celui de Cherbourg. Quelques limites ont été remaniées. Quelques chefs-lieux ont été changés: par exemple, Baupréau a été remplacé par Cholet (décret du 16 novembre 1857), Savenay par Saint-Nazaire (décret du 22 janvier 1868).

On en compte aujourd'hui 362[1]). Il y en a de trois à six par département (par exception, deux dans le Rhône, sept dans le Nord). Leur étendue et leur population sont par conséquent très inégales. La superficie moyenne est de 146044 hectares; la population, de 104066 habitants.

On désigne les arrondissements par le nom de leur chef-lieu: arrondissement de Lyon, arrondissement de Villefranche.

On évitera de confondre les arrondissements dont nous venons de parler avec les arrondissements entre lesquels se trouve divisée la ville de Paris (v. *infrà*).

C. Canton. — « Chaque district, disait la loi de 1789, sera partagé en divisions appelées *cantons*, d'environ quatre lieues carrées (loi du 22 décembre 1789, art. 3).»

Le projet primitif était d'en établir neuf par district. Mais on ne tarda pas à se rendre compte que cette division régulière était factice et impraticable.

La première désignation des cantons et de leurs chefs-lieux fut faite très hâtivement, en vue des élections législatives qui étaient urgentes. Il fut bien entendu que les administrations des districts reverraient et rectifieraient cette distribution, quant à l'étendue, aux limites et aux chefs-lieux des cantons. Cette révision en laissa subsister plus de 5000. Ce nombre fut jugé excessif et ramené à moins de 3000. Il est aujourd'hui de 2908[2]), soit en moyenne 8 par arrondissement, près de 34 par

---

[1]) *Journal Officiel* du 8 janvier 1902. *Rapport du ministre de l'intérieur au Président de la République.*

[2]) *Journal Officiel, loc. cit.* Le recensement de 1892 en comptait 2899. 9 cantons nouveaux ont été créés depuis: 4 dans les Bouches-du Rhône (9e, 10e, 11e, et 12e cantons de Marseille, loi du 19 juin 1901); 2 dans le Var, 2 dans la Haute-Vienne, 1 dans la Loire.

département. Comme chiffres extrêmes, on peut citer 67 cantons pour le département du Nord, 17 pour celui des Pyrénées-Orientales.

La superficie moyenne du canton est de 18430 hectares; sa population de 13135 habitants. Les chiffres extrêmes sont le canton de Barcelonnette (Basses-Alpes), avec 893 habitants; celui de Marseille-Nord *extra muros*, avec 82257 habitants.

On désigne le canton, comme l'arrondissement, par le nom de son chef-lieu. Les grandes villes forment à elles seules plusieurs cantons: on désigne alors ceux-ci de la façon suivante: Limoges canton est, Limoges canton ouest . . . . Et quand il le faut, on précise davantage: Marseille canton sud *extra muros* . . . .

D. Commune. — La commune est, elle aussi, une subdivision territoriale, la dernière pour l'étendue, mais non la moins intéressante.

Le nombre total des communes de France est, d'après le relevé le plus récent, de 36192: soit environ 12 à 13 par canton, 100 par arrondissement, 420 par département. Mais il y a de grandes inégalités: Charente, 926; Bouches-du-Rhône, 109 . . . .

La superficie moyenne d'une commune est de 1900 hectares environ. Dans certaines régions de la France la moyenne est très supérieure à ce chiffre; par exemple, en Bretagne, les communes sont extrêmement étendues; de même, en général, dans les pays de montagnes. Par contre, dans d'autres régions, surtout dans celles où la population est très dense, la moyenne est très inférieure. La plus vaste commune de France est celle d'Arles, dont le territoire s'étend sur 130000 hectares (il faut tenir compte de l'immense île de la Camargue et de l'immense plaine de la Crau, l'une et l'autre presque désertes, qui, en grande partie, dépendent d'Arles). La plus petite est Vaudherland, en Seine-et-Oise, qui ne comprend que 9 hectares, un peu plus que la place de la Concorde à Paris[1]).

La population moyenne par commune est de 1076 habitants. Sous ce rapport comme sous celui de l'étendue, il y a des écarts considérables. Plus de la moitié des communes (18502) ne dépassent pas 500 habitants. Les onze douzièmes du nombre

1) La place de la Concorde est un rectangle de 357 m. sur 217, soit 77469 mètres carrés, soit peu moins de 8 hectares.

total n'en ont pas plus de 2000. Donnons ici quelques chiffres empruntés à un document tout récent, celui qui résume les résultats du recensement de 1901.

Nombre des communes ayant une population

au dessous	de	50	habitants	. . .	137;
de 51	à	100	—	. . .	976:
de 101	à	200	—	. . .	4 440;
de 201	à	300	—	. . .	5 151;
de 301	à	400	—	. . .	4 283;
de 401	à	500	—	. . .	3 515;
de 501	à	1 000	—	. . .	9 766;
de 1 001	à	1 500	—	. . .	3 415;
de 1 501	à	2 000	—	. . .	1 801;
de 2 001	à	2 500	—	. . .	733;
de 2 501	à	3 000	—	. . .	572;
de 3 001	à	3 500	—	. . .	306;
de 3 501	à	4 000	—	. . .	216;
de 4 001	à	5 000	—	. . .	245;
de 5 001	à	10 000	—	. . .	347;
de 10 001	à	20 000	—	. . .	146;
de 20 001	et au dessus			. . . . .	133:
				Total: . .	36 192 [1]).

On cite comme les moins peuplées de toutes les communes, celles d'Arsutz, dans le Doubs, aux portes de Besançon, qui ne compte que 27 habitants; la Tarte-Gaudran (Seine-et-Oise), 17 hab.; Morteau (Haute-Marne), 14 hab. La plus peuplée est naturellement Paris, avec 2714068 habitants.

La proportion considérable ($^{11}/_{12}$) des petites communes avait été déjà constatée lors des recensements antérieurs à 1901. Mais le dernier fournit une indication nouvelle, assez intéressante: le nombre des très petites communes, de moins de 400 habitants, est aujourd'hui de 14987, en augmentation de 532 communes sur le chiffre correspondant de 1896 (14455). Le total des communes ne s'étant accru que de 21 unités dans l'intervalle entre les deux recensements, l'augmentation du nombre de ces petites communes provient de la diminution de leur population. Cette population rurale a émigré dans les villes.

[1]) *Journal officiel*, du 8 janvier 1902.

Digitized by Google

Les agglomérations de 2501 hab. et au dessus ont augmenté de 60 unités (1975 au lieu de 1915).

Certaines communes ont reçu des accroissements remarquables: Paris, 177234 hab.; Marseille, 48922; Roubaix, 17704; Nice, 11349; le Hâvre, 10726; St. Etienne, 10529. Il y'a aujourd'hui 15 villes comptant plus de 100000 habitants, au lieu de 12 en 1896.

Le nombre considérable des très petites communes est, comme nous le verrons, un des vices les moins contestables de notre organisation: ces communes n'ont évidemment pas les ressources nécessaires pour s'administrer convenablement; nous nous en convaincrons par la suite. La Révolution a eu le tort de ne pas supprimer un assez grand nombre des unités communales qu'elle trouvait existantes.[1]) Depuis un siècle le législateur a trop hésité à sacrifier les communes insignifiantes et pas assez à en créer de petites. Ainsi de 1891 à 1896 on n'en avait supprimé que trois, et on en avait créé 29. De 1896 à 1901, on n'en a supprimé qu'une, et on en a créé 21. Ces communes nouvelles sont en grande majorité des communes de moins de 500 habitants.

L'assemblée constituante conserva aux communes leurs noms anciens. Beaucoup portent encore, sous les transformations successives du langage, la trace de leur origine gauloise ou gallo-romaine. Par exemple, *Bar* (Bar-le-Duc, Bar-sur-Aube, Bar-Côte d'or) vient du gaulois *Carr*, fermeture. *Bourg* (Bourg-en-Bresse, Bourgthéroulde, Neubourg, Bourg-sur-Gironde, etc.), de *Burgum(all. Burg)*. *Combe*, qui entre dans la composition de nombreux noms de lieux (Bellecombe, Hautecombe, La Grand'-Combe . . . .) vient du celtique *comb*, petite vallée. *Court*, suffixe très commun (Avricourt, Mirecourt, Harcourt, Azincourt . . . .), et son diminutif *Courcelle* du bas-latin *cortis*, grande ferme. *Dom, dam*, préfixe très usité (Dommartin, Dammartin, Dompierre, Dammarie, Dannemarie . . . .), du latin *dominus* saint. *Dun* (Dun, Verdun, Chateaudun, Issoudun, Autun: Cf. Augustodunum, Uxellodunum, Lugdunum, dans César) vient du celtique *dun*, hauteur. *Les Essarts*, du bas-latin *exsartum*, terrain défriché. *Franche*, préfixe et suffixe (Villefranche, Francheville . . . .), fait allusion aux franchises dont

1) Elle en a supprimé cependant 8000. Il y en avait 44000 en 1789.

jouissaient certaines communes. (Cf. Villeneuve, Neuville, communes auxquelles, les seigneurs, pour y attirer des immigrants concédaient des priviléges.) *Mas, mesnil,* du latin mansum (maison lat. *mansio*). *Monestier, moustier,* de *monasterium. Plessis, Palisse,* lieu clos par des palissades, des branches entrelacées. *Vic,* du latin *vicus,* village. *Ville,* terminaison frequente en Normandie comme en Lorraine, signifie, dans les noms anciens, *villa,* exploitation rurale (Villeparisis, Villemoisson, Villeblevin), dans les noms plus récents, centre urbain (Charleville, Philippeville, Orléansville). *Borvo,* nom gaulois de Bourbon l'Archambaut à cause des eaux qui y bouillonnent[1]): de là Bourbon-Lancy, Bourbonne .... et la dynastie des Bourbons. Mercure était autrefois très honoré en Gaule; on l'adorait surtout sur les hauts lieux; d'où Montmercure (*Mons Mercurii*), Mercœur, Mercurey ....

La Constituante ne se borna pas à respecter les noms antiques: un de ses premiers décrets (20—13 juillet 1789) fut pour autoriser les communes à reprendre leurs anciens noms, quand elles avaient été débaptisées par leurs seigneurs, ce qui était arrivé assez souvent depuis le XVIe siècle. On cite à ce sujet une anecdote assez curieuse. Le village de Châtre, près Paris (du latin *castrum*), avait été érigé en seigneurie au profit d'un sieur Louis de Sévérac, marquis d'Arpajon. Le seigneur voulut que le village s'appelât dès lors Arpajon. Comme le changement ne se faisait pas assez vite à son gré et que l'habitude persistait d'employer le nom ancien, le marquis allait souvent se poster avec ses gens à l'entrée du village. Il demandait aux allants et venants comment s'appelait le village qu'ils allaient traverser ou d'où ils sortaient. Si le passant répondait Châtre, on le rouait de coups; s'il répondait Arpajon, on lui faisait un cadeau. Les arguments du seigneur furent, paraît-il, convaincants: même après le décret cité plus haut, alors que beaucoup de communes avaient repris leur ancien nom, Arpajon resta Arpajon.

La Convention, au contraire, bouleversa toute la nomenclature, en haine de l'ancien régime et de la religion. Beaucoup de localités portaient le nom d'un saint, patron de l'église autour de laquelle elles s'étaient formées: St. Martin, St. Jacques, St. Pierre, etc. Or tout saint fut proscrit. On remplaça les noms traditionnels par des noms de fantaisie: la ville de St. Etienne,

[1] Littré, *Dictionn.*

Digitized by Google

qui s'occupait déjà, comme aujourd'hui, de la fabrication des armes, devint Armeville. St. Maur devint Vivant-sur-Marne; St. Germain-en-Laye, La Montagne-du-Bon-Air; St. Pierre-le-Moutier, Moutier-le-Magnanime. D'autres noms furent effacés comme rappelant le temps des nobles et des tyrans: Montmorency s'appela Emile, par allusion au séjour qu'y avait fait Jean Jacques Rousseau et à son fameux livre; Condé, Vallon-Libre; Chateau-Thierry, Egalité-sur-Marne. Montmartre fut dénommé Montmarat; Lyon, en punition de sa révolte, perdit son nom et devint Commune-Affranchie.

Cette fantaisie ne fut qu'éphémère. Après le 5 fructidor an IX, les communes purent reprendre les noms qu'elles avaient portés pendant des siècles; presque toutes les reprirent. Et voilà pourquoi il y en a tant qui portent les mêmes noms dans une même région, le même saint ayant été choisi comme patron par plusieurs villages dans les pays évangélisés par lui. Par exemple, dans le département de Saône-et-Loire, nous trouvons quatre Saint-Symphorien, cinq Saint-Léger, douze Saint-Martin . . . . . Pour distinguer ces localités les unes des autres, on a l'habitude d'ajouter à leur nom la mention d'une particularité géographique ou autre: Saint Martin-des-Champs, Saint Martin-du-Mont, Saint-Martin-du-Lac, Saint-Martin-en-Bresse . . . . .

Les noms des communes ne peuvent aujourd'hui être changés que sur la demande des conseils municipaux (loi du 5 avril 1884, art. 2).

La dénomination générique est celle de *commune* (décret du 10 brumaire, an II). On distinguait autrefois les villes, les bourgs, les paroisses, les hameaux. Pour les villes certaines avaient le titre de *bonnes villes*, ce qui leur conférait certaines immunités. Les rois disaient: *Notre bonne ville de Paris.* Elles avaient leurs armoiries; quelques-unes, leur drapeau. Ainsi le drapeau de Paris était bleu et rouge; on sait qu'il s'est fondu avec l'ancien étendard royal pour former le drapeau national, le blanc royal y figure entre le bleu et le rouge parisiens.

Napoléon essaya de ressusciter les *bonnes villes.* Il y eut trente-sept. Le maire d'une bonne ville avait droit au titre de baron, sous la condition de justifier d'un revenu de 15000 francs, dans le tiers, affecté à la dotation du titre, suivait le titre même, de maire en maire, à perpétuité. Les armoiries, supprimées par la Révolution, comme tous les signes de noblesse,

furent rétablies dès 1809. La Restauration renchérit sur ces restitutions monarchiques: il y eut quarante bonnes villes, et un certain ordre de préséance fut établi entre elles.

Ces distinctions sont complètement tombées en désuétude. Légalement il n'y a plus aujourd'hui que des communes. Certains textes de lois emploient les expressions de villes, de bourgs et de villages. C'est une allusion, dépourvue de tout intérêt pratique, à l'importance plus ou moins considérable des diverses localités. On avait proposé, il y a trois quarts de siècle, d'appeler *villes* les communes de 2000 habitants et au dessus; mais ce projet n'a pas abouti.

Telles sont les circonscriptions entre lesquelles se trouve aujourd'hui partagé le territoire. De ces quatre divisions, département, arrondissement, canton, commune, deux présentent une importance fondamentale, la première et la dernière, celle qui est au sommet et celle qui est à la base, le département et la commune. Les autres divisions sont beaucoup moins intéressantes. L'arrondissement a pu être supprimé pendant quelques années, il pourrait l'être de nouveau (et c'est une simplification qui figure sur le programme de certains réformateurs) sans que le système général en souffrît. Le canton ne joue qu'un rôle assez restreint dans notre administration; et son utilité est contestée comme celle de l'arrondissement. Ni l'un ni l'autre ne sont considérés comme formant des personnes morales. Au contraire le département et la commune; et comme tels ils ont un patrimoine, un budget. Seuls aussi ils ont un nom, et c'est justice, puisqu'ils jouissent de l'individualité.

Cette division territoriale que nous venons d'exposer en détail, a pu être bonne à l'époque où elle a été établie. Elle est en tout cas vivement critiquée à l'heure actuelle. Tout le monde trouve notre commune beaucoup trop exiguë. Beaucoup voudraient supprimer l'arrondissement, et même le canton. Quant au département, on est à peu près unanime. Il en est qui lui reprochent d'avoir été institué pour ruiner l'esprit provincial, et qui demandent son abolition pour faire revivre le passé. D'autres se placent au point de vue de l'avenir: le département a pu avoir sa raison d'être au moment de la Révolution; aujourd'hui il forme une unité trop restreinte, en outre il est trop coûteux, enfin il constitue un instrument de centralisation et un obstacle à la liberté. On ne pourra comprendre

ces critiques et les projets de réforme qu'elles suscitent que lorsque nous aurons fait connâtre notre système administratif, et montré le rôle qu'y jouent les diverses unités territoriales dont nous venons de nous occuper.

C'est ce tableau de notre organisation que nous allons esquisser maintenant. Nous nous efforcerons de n'y marquer que les traits essentiels: nous voudrions donner aux étrangers pour lesquels nous écrivons, une idée nette de notre sujet plutôt qu'un exposé complet et détaillé.

Paris. Ch. Lescœur.

Mitteilungen.

Der neue Lehrplan der französischen Gymnasien.

Nach langen Verhandlungen ist endlich der neue französische Lehrplan von dem *Conseil supérieur de l'instruction publique* angenommen und damit die Unterrichtsreform zum Abschluss gebracht worden. Man hat in ihm vom Gabelungssystem den weitesten Gebrauch gemacht, wodurch der Lehrplan sehr kompliziert und offenbar schwer zu handhaben sein wird. Die Zukunft wird lehren, ob die Freude, die man in Frankreich allgemein über die Neuerungen empfindet, berechtigt ist. Wir erlauben uns, bescheidene Zweifel zu äussern. Es ist anzunehmen, dass bei dem neuen System mancher Schüler zu öfterem Wechsel angeregt wird, und dass dadurch nicht allein die Disziplin leidet, sondern auch der Geist der Schüler leicht zu Unbeständigkeit geführt wird. Ein Schüler, der in einem Fache nichts leistet, wird denken, es sei vorteilhafter, sich einer anderen Sektion zuzuwenden, und wird so allmählich demoralisiert. Eine zu weitgehende Zersplitterung des Arbeitsgebietes in einer Schule führt leicht zu Mangel an Konzentrierung und stört ausserdem die Erzeugung eines echten Idealismus. Es dürfte für einen Direktor schwer sein, die Schüler zu begeistern, wenn er gleichzeitig so verschiedene Systeme zu vertreten hat. Da wäre ein Auseinandergehen in verschiedene höhere Schulen, wie in Deutschland, schon besser.

Den neuen Lehrplan selbst will ich hier folgen lassen, damit jeder Fachmann sich ein Bild von den Veränderungen machen kann. Für die Elementarklassen ist die Basis gemeinsam, nämlich für die 10. und 9. wöchentlich Französisch 9 Std., Schreiben 2, kleine geschichtliche Erzählungen 1, Geographie $1^1/_2$, Rechnen 3, Anschauungsunterricht 1, Zeichnen 1, Gesang 1. Für die 8. und 7. Klasse: Französisch 9 Std., Schreiben 1, Geschichte und Geographie 3, Rechnen 4, Anschauungsunterricht 1, Zeichnen 1, Gesang 1.

Dann öffnen sich zwei Möglichkeiten für den Schüler: er kann dem klassischen Unterricht oder dem modernen folgen; nach vier Jahren

erweitern sich die Möglichkeiten noch zu einem wahren *embarras de richesse*. Das folgende Schema, das dem *Temps* vom 24. Mai 1902 entnommen ist, zeigt alles.

Premier Cycle.

Classe de sixième (division A): français, 3 h.; latin, 7 h.; langues vivantes, 5 h.; histoire et géographie, 3 h.; calcul, 2 h.; sciences naturelles, 1 h.; dessin, 2 h.; total, 23 h.

Classe de sixième (division B): français, 5 h.; écriture, 1 h.; langues vivantes, 5 h.; histoire et géographie, 3 h.; calcul, 4 h. (1); sciences naturelles, 2 h.; dessin, 2 h.; total, 22 h.

Classe de cinquième (division A): français, 3 h.; latin, 7 h.; langues vivantes, 5 h.; histoire et géographie, 3 h.; calcul, 2 h.; sciences naturelles, 1 h.; dessin, 2 h.; total, 23 h.

Classe de cinquième (division B): français, 5 h.; écriture, 1 h.; langues vivantes, 5 h.; histoire et géographie, 3 h.; mathématiques, 4 h.; sciences naturelles, 2 h.; dessin, 2 h.; total, 22 h.

Classe de quatrième (division A): morale, 1 h.; français, 3 h.; latin, 6 h.; langues vivantes, 5 h.; histoire et géographie, 3 h.; mathématiques, 1+1 h. facultative; sciences naturelles, 1 h.; grec, 3 h. facult.; dessin, 2 h.; total, 22 h. + 4 h. facultatives.

Classe de quatrième (division B): morale, 1 h.; français, 5 h.; comptabilité, 1 h.; langues vivantes, 5 h.; histoire et géographie, 3 h.; mathématiques, 4 h.; physique et chimie, 2 h.; dessin, 2 h. + 1 h. (1); total, 24 h.

Classe de troisième (division A): morale, 1 h.; français, 3 h.; latin, 6 h.; langues vivantes, 5 h.; histoire et géographie, 3 h.; sciences mathématiques, 2+1 h. facult.; grec, 3 h. facult.; dessin, 2 h.; total, 22 h. + 4 h. facultatives.

Classe de troisième (division B): morale, 1 h.; français, 4 h.; droit usuel, 1 h.; langues vivantes, 5 h.; histoire et géographie, 3 h.; mathématiques, 3 h.; physiques et chimie, 2 h.; sciences naturelles, 1 h.; comptabilité, 1 h.; dessin, 2+1 h. (1); total, 24 h.

Les élèves qui suivront les cours de grec pourront, sur leur demande, être dispensés par le chef de l'établissement de deux heures de classe prélevées à leur choix en totalité ou en partie soit sur les langues vivantes, soit sur le dessin.

A l'issue de la classe de 3e s'ouvre le second cycle, allant jusqu'à la philosophie, pour lequel trois catégories d'élèves se présentent: les premiers ont fait du latin et du grec; les seconds du latin et pas de grec; les derniers n'ont fait ni latin ni grec.

Pour les élèves de 1ère catégorie ils poussent aussi loin que possible les études gréco-latines (section A); pour ceux qui n'ont fait que du latin et veulent le continuer ils choisissent pour complément soit l'étude des langues vivantes (section B), soit celle des sciences (section C); quant à ceux qui veulent renoncer au latin ils fusionnent avec les élèves qui, dans le premier cycle, n'ayant fait ni latin ni grec, s'attachent à la fois à l'étude des sciences et à celle des langues (section D). La répartition des matières enseignées dans chaque classe et pour chaque section est ainsi adoptée d'après le nouveau projet:

Digitized by Google

Deuxième Cycle.
(Durée trois ans, de la seconde à la philosophie.)

Classe de seconde.

	Section A Grec-Latin	Section B Latin-Langues vivantes	Section C Latin-Sciences	Section D Sciences-Langues vivantes
Français	3 h.	3 h.	3 h.	3 h.
Latin	4 —	4 —	4 —	„ —
Grec	5 —	„ —	„ —	„ —
Histoire moderne	2 —	2 —	2 —	2 —
Histoire ancienne	2 —	2 —	„ —	„ —
Géographie	1 —	1 —	1 —	1 —
Langues vivantes	2 —	2+1[3])+4[2])	2 —	2+1+4[2])
Mathématiques	1 —	1 —	5 —	5 —
Physique et chimie	1 —	1 —	3 —	3 —
Exercices pratiques des sciences	„ —	„ —	2 —	2 —
Dessin	2 —	2 —	2h+2h	2h+2h[4])
Géologie	12 conf. de 1 h.	„ —	„ —	„ —
Totaux	23 heur.	23 heur.	26 heur.	27 heur.

Classe de première.

	Section A Grec-Latin	Section B Latin-Langues vivantes	Section C Latin-Sciences	Section D Sciences-Langues vivantes
Français	3 h.	3 h.	3 h.	3 h.
Latin	3 —	3 —	3 —	„ —
Exercices complément de latin	2 —	2 facult.	„ —	„ —
Grec	5 —	„ —	„ —	„ —
Histoire moderne	2 —	2 —	2 —	2 —
Histoire ancienne	2 —	2 —	„ —	„ —
Géographie	1 —	1 —	1 —	1 —
Langues vivantes	2 —	2+1[1])+4[2])	1 —	2+1+4
Mathématiques	1 —	1 —	5 —	5 —
Physique	1 —	1 —	„ —	„ —
Physique et chimie	„ —	„ —	3 —	3 —
Exercices pratiques des sciences	„ —	„ —	2 —	2 —
Dessin (en dehors des heures de classe)	2 facult.	2 facult.	2h.+2h.	2h.+2h.
Totaux	22+2 fac.	20+4 fac.	25 heur.	27 heur.

[1]) 1 heure spéciale dans les sections B et D pour la langue étudiée dans le 1er cycle.
[2]) 4 heures pour la seconde langue.
[3]) 2 heures pour la seconde langue.
[4]) 2 heures pour le dessin géométrique.

Digitized by Google

	Philosophie		Mathématiques	
	Section A	Section B	Section A	Section B
Philosophie	8 h. pend. 1 semest.	8 h. pend. 1 semest.	3 heures	3 heures
Philosophie	9 h. pend. 1 semest.	9 h. pend. 1 semest.	0 —	0 —
Grec-latin	4 h. facul.	„	0 —	0 —
Latin	id.	2 h. facul.	0 —	0 —
Langues vivantes	2 h. facul.	1h. + 1h.	2 —	1h.+2h.[1]
Histoire et géographie . .	3 heures	3 heures	3 —	3 heures
Mathématiques	2 —	2 —	8 —	8 —
Physique et chimie	3 —	3 —	5 —	5 —
Histoire naturelle	2 —	2 —	2h.facul.	2h. facul.
Exercices pratiques des sciences	0 —	0 —	2 heures	2 heures
Dessin (en dehors des heures de classe) . . .	2 h. facul.	2 h. facul.	2h.+2h.[2]	2h. + 2h.[2]
Totaux	$18^1/_2$+8fac.	$21^1/_2$+4fac.	27 + 2 fac.	28 + 2 fac.

Ich will kurz im Anschluss an den Stundenplan einige Bedenken äussern. Zu wenig berücksichtigt ist durchgehends die Geographie. Gerade sie müsste in französichen Schulen, scheint mir, einen Ehrenplatz einnehmen. In der Geographie lässt sich leicht manches Wissenswerte mitteilen, das anderswo schwer unterzubringen ist. Es scheint mir ferner vom pädagogischen Standpunkte aus verfehlt zu sein, mit zwei fremden Sprachen zugleich zu beginnen. Naturwissenschaft ist zu wenig vertreten. Schönschreiben fehlt für die Gymnasiasten völlig. Und doch ist eine schöne Handschrift wichtiger als manches andere. Die griechischen Stunden sind nicht ausreichend. Physik und Chemie werden zu früh gelehrt. Dasselbe gilt vom *droit usuel*.

In den oberen Klassen der Section A wird zu wenig Lateinisch und Griechisch getrieben. Alte und neue Geschichte zugleich vorzutragen ist unpädagogisch. Neuere Sprachen werden zu wenig berücksichtigt. Auf diese Weise wird weder in der klassischen Bildung etwas erreicht, noch eine Ausbildung für das Leben gewonnen.

Ich hatte mir erlaubt, dem Herrn Minister eine etwas andere Ausbildung für die Jugend vorzuschlagen, und ich bedaure, dass er von meinen Vorschlägen keinen Gebrauch gemacht hat. Für den Fall, dass noch einmal Aenderungen des Systems in Frage kommen, verweise ich die französische Schulleitung auf meinen Aufsatz im *Pädagogischen Archiv 1900*.

Auf der anderen Seite kann man mit vielem einverstanden sein, was in Frankreich angeordnet worden ist. Dahin rechne ich die Berücksichtigung der Moral in den mittleren Klassen und der Philosophie

[1] heures pour la seconde langue.
[2] heures pour la seconde langue.

Digitized by Google

in den oberen. Dass man der Mathematikquälerei für die Gymnasiasten ein Ende bereitet, wäre ein Fingerzeig, diesen Zopf auch in Deutschland abzuschneiden. Man kann die Zeit wahrlich besser anwenden.

In Deutschland sucht man die heterogensten Dinge im Gymnasium zu verschmelzen. Aber diese künstliche, nicht künstlerische Mosaik stört die Harmonie, die jede Schule doch aufweisen sollte. Es genügt bei uns, dass irgendein als ein grosser Pädagoge verschrieener Lehrer eine dunkle Ahnung von der angeblichen Wichtigkeit irgend eines Gegenstandes hat, um ihn mit Gewalt in den Lehrplan einzuführen. Mit diesen geflickten Lappen kann man aber keinen Staat machen. Soll die Schule wieder ein Organismus werden, so muss man den Mut haben, mit verrotteten Anschauungen zu brechen und mit eisernem Besen den alten Kehricht auszukehren. Zu diesem Zwecke wäre eine Vergleichung mit dem französischen Lehrplan von Nutzen.

Paris. Grävell.

Französischer Lehrplan für den neusprachlichen Unterricht.

Das französische Kultusministerium hat seinen S. 65 ff. wiedergegebenen Erlassen betr. den neusprachlichen Unterricht nunmehr auch einen von demselben Geiste erfüllten Lehrplan folgen lassen, der zum ersten Mal ein radikales Reformprogramm für die Schule vorschreibt, und den wir deshalb hier in vollem Umfange mitteilen. Der Inhalt dieses in vielfacher Beziehung interessanten Programms deckt sich, wie man leicht erkennen wird, fast durchaus mit den Grundsätzen und der Praxis, die in den Berlitzschulen zur Ausführung gelangen. Hätte sich das französische Kultusministerium entschlossen, den auf sieben oder acht Jahrgänge verteilten Stoff auf einen, höchstens zwei Jahrgänge zu konzentrieren, für jede Klasse als Höchstzahl sechs Schüler zu bestimmen und die ausschliessliche Verwendung ausländischer Lehrer vorzuschreiben, dann wäre sein Programm mit dem der Berlitzschulen völlig identisch, und würden sich von ihm die auf diesen Schulen erreichten Ergebnisse erwarten lassen. Unter den für die höheren Staats- und Kommunalschulen Frankreichs gegebenen Bedingungen (also bei Verteilung des fremdsprachlichen Unterrichts auf 7 Jahre mit wöchentlich 1—5 Stunden von Franzosen erteilten Massenunterrichtes) ist der neue Lehrplan eine vollständige Utopie. Er besitzt aber den deutschen Lehrplänen und der deutschen Reformpraxis gegenüber wenigstens den Vorzug der Einheitlichkeit, der wohl dem Umstande zuzuschreiben ist, dass an seiner Ausarbeitung nicht nur Reformer, sondern

auch Männer wie Sigwalt mitgewirkt haben, die, da das Unheil nun einmal nicht abzuwehren war, der Reform wenigstens zu einer *vraie méthode* verhelfen wollten.

Deutsche und auch österreichische Reformanhänger, wie Bechtel, der mit den oben S. 216 genannten deutschen Herren, ausserdem mit einem Herrn Kémény in Budapest und einem Herrn v. Loewe in St. Petersburg, zusammen zum *officier d'académie* ernannt wurde, verfehlen nicht, bereits auf das musterhafte Vorgehen Frankreichs hinzuweisen. Wir bitten, dem gegenüber fest im Auge behalten zu wollen, dass das französische Ministerium sich zu dem neuen Lehrplan unter der irrigen Voraussetzung entschlossen hat, dass auf Deutschlands Schulen die Naturmethoden wirkliche Erfolge aufzuweisen hätten, und in der Besorgnis, auf diesem Wege überholt zu werden. Die Aufklärung und Enttäuschung wird nicht lange ausbleiben. Und unseren Reformern möchten wir empfehlen, ob des neu errungenen Erfolges nicht allzu laut in die Posaune zu blasen, sondern erst abzuwarten, welche Früchte der neue französische Lehrplan zeitigen wird. Wenn sie mit derselben Freimütigkeit wie das französische Kultusministerium sich zu der Anschauung bekennen wollten, dem neusprachlichen Unterrichte sei kein Bildungswert beizulegen und kein höheres Bildungsziel zu setzen, so würde sich das Häuflein ihrer Getreuen noch mehr lichten, und mit ihrem rein praktischen Abrichtungsunterrichte würde die öffentliche Meinung — mit oder gegen die Anschauungen unserer Regierenden — recht bald aufgeräumt haben. Nicht umsonst haben unsere Neuerer im Kampfe gegen die Altphilologie das gebildete Laien-Publikum an die Kritik unseres höheren Schulwesens gewöhnt; diese Kritik macht nun auch dem Neusprachlertum gegenüber nicht Halt, und was in den elterlichen Häusern der höher Gebildeten über die durch die Reformer an den Kindern ausgeübten Lehrkünste und deren Ergebnisse geurteilt wird, lautet im Durchschnitt recht wenig schmeichelhaft. Der neusprachliche Unterricht in Deutschland wird darum — im Gegensatz zu Frankreich — ein Bildungsunterricht bleiben und hoffentlich noch mehr werden, oder er wird, weil widersinnig und wertlos, als obligatorischer Unterrichtsgegenstand aus unseren allgemeine Bildung anstrebenden höheren Schulen verschwinden und auf nur praktische Ziele verfolgende Anstalten (Handels-, Industrie- und Kolonial-Schulen) eingeschränkt werden.

Es darf ferner nicht übersehen werden, dass die französischen Unterrichtsverhältnisse von den unsrigen wesentlich verschieden sind. Dem neusprachlichen Unterrichte hat man in Frankreich bis in die neueste Zeit verhältnissmässig wenig Aufmerksamkeit zugewendet. Er befand sich daselbst bis in die Gegenwart ziemlich auf dem Standpunkte, den er bei uns beinahe vor einem halben Jahrhundert einnahm. Die französischen Lehrer der neueren Sprachen sind Männer von guter allgemeiner Bildung, mit der Elementargrammatik des Deutschen und Englischen wohl ver-

Digitized by Google

traut, auch literarisch gut geschult und in Bezug auf praktisches Können den deutschen Lehrern der neueren Sprachen im Durschnitt wohl etwas überlegen, weil sie es immer nur mit einer neueren Fremdsprache zu tun haben. Von ihnen gilt etwa, was wir von unseren Lehrern der neueren Sprachen aus dem dritten Viertel des 19. Jahrhunderts S. 8 dieser *Zeitschrift* angegeben haben. Aber auch für sie bedeutet der neue französische Lehrplan einen Rückschritt: aus ernsten Sprachlehrern sollen sie zu blossen Sprachmeistern werden, denen die praktische Abrichtung ihrer Schüler zu im Massenunterrichte doch unerreichbarer Sprechfertigkeit die einzige Richtschnur des Lehrens sein soll. Eine Neuphilologie in unserem Sinne giebt es in Frankreich nicht; es fehlt an germanistischen und anglistischen Lehrstühlen; die französischen Dozenten für ausländische Literatur halten nach Landessitte wöchentlich nur je drei Vorlesungen, von denen zwei der Vorbereitung für die alljährlich oder alle zwei Jahre aufgestellten Prüfungsprogramme gewidmet sind, eine sich an ein allgemeineres Publikum wendet; und eine Studentenschaft, die sich drei bis vier Jahre hindurch vorzugsweise mit zusammenhängenden, auch das Mittelalter umfassenden, ernsten germanistischen und anglistischen Studien befasst, ist an den überhaupt etwas vernachlässigten *Facultés de Lettres* auch nicht vorhanden. Ein auf strenges philologisches Studium gegründeter Schulunterricht, wie er bei uns durchführbar ist, ist demnach für Frankreich bei seinen gegenwärtigen Universitäts- und Studienverhältnissen völlig ausgeschlossen, und seine Entwickelung wird durch das neu eingeführte Sprachmeisterprogramm, wenn nicht für alle, so doch für längere Zeit aufgehalten und unterbunden. Wir haben in Deutschland nicht den geringsten Grund, uns nach ähnlichen Verhältnissen zu sehnen.

Für Frankreich liegt auch keine Gefahr vor, dass sein fast allzu stark entwickeltes Nationalgefühl durch den neusprachlichen Unterricht in ein in Deutschland um so mehr zu befürchtendes Ausländertum übergeleitet werde. Eher ist zu befürchten, dass sich uns gegenüber in den neu eingeführten sog. Realienunterricht jene Anschauungen hereindrängen, die wir in den Schriften eines Feydeau, Tissot, Narjoux, Neukomm etc. vorfinden, denen es immer noch nicht an Nachfolgern fehlt. Und wenn sich auch die französischen neusprachlichen Lehrer angelegen sein lassen, jenen spöttischen Schilderungen des heutigen Deutschlands entgegenzutreten, — wonach z. B. die an Geschmack und Erfindungsgeist armen, aber geschäftlich geriebenen und skrupellosen Deutschen vorzugsweise von Schinken und Sauerkraut, die Pommern ausschliesslich von Kartoffeln leben, die deutschen Frauen samt und sonders mit blonden Zöpfen, blauen Augen, grossen Füssen, wenig Anmut und noch weniger Tugend ausgerüstet sind, ja den jungen Berlinerinnen ihre Unschuld jederzeit für einen Gänsebraten feil ist u. dgl. m. – so müssen wir doch gestehen, dass es uns

lieber ist, wenn sie der französischen Jugend unsere Kultur durch Vermittelung unserer Klassiker, eines Lessing, Goethe oder Schiller, vorführen, aus denselben Gründen, aus denen wir der deutschen Jugend Frankreich durch Vermittelung eines Molière, Racine, Voltaire, Taine etc. vorgestellt wissen wollen.

Endlich ist auch in Frankreich dafür gesorgt, dass die Bäume nicht in den Himmel wachsen. Man kann in dem Lande der raschen Umwälzungen und der *Égalité* wohl ohne allen Uebergang und ohne viele Vorbereitungen durch einen einzigen ministeriellen Federstrich ein neues, umstürzendes Unterrichtssystem für alle Schulen des ganzen Landes vorschreiben, ja ernsthaft daran denken, zur Vermeidung einer neu entstehenden buntscheckigen Schulbuchfabrikation dem neuen Normallehrplan baldigst auch von einer anonymen Kommission ausgearbeitete Normallehrbücher mit der Vorschrift ihrer allgemeinen Einführung folgen zu lassen. Aber Frankreich ist auch das Land der *Liberté*, in dem es mit der Disziplin nicht so genau genommen wird, und so schenken wir den uns zugegangenen Mitteilungen volles Vertrauen, wonach die weitesten Kreise der französischen neusprachlichen Lehrerschaft schon längst darüber einig sind, trotz aller Dekrete es so ziemlich beim Alten zu lassen und nur der Ausbildung der Sprechfertigkeit etwas mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden. Und sollten es die französischen Behörden mit ihrem offiziellen Sprachmeistertum gar zu ernst nehmen, so hegen wir die feste Ueberzeugung, dass sie dann die bald zu erwartende Reaktion schnell zu der Ueberzeugung führen wird, man tue besser, in Frankreich das deutsche neuphilologische Studium nachzubilden und ein auf diesem begründetes bildendes Sprachunterrichtssystem in den höheren Landesschulen einzuführen, ev. mit Anfügung eines von deutschen und englischen Sprachlehrern zu erteilenden Sprachfertigkeitsunterrichts, wie wir ihn entsprechend für Deutschland empfahlen (s. o. S. 258, 373 u. ö.), und er gerade auch in Frankreich selbst an Lehrerinnenseminaren durchzuführen versucht wurde. Es kann beiden Nationen nur frommen, wenn sie sich gegenseitig durch die Schriften und Gedanken ihrer hervorragendsten Geister kennen und schätzen lernen, und nicht sich gegenseitig etwa von der geistigen Höhe sonst wackerer Handlungsreisenden betrachten. Gar keinen Vorteil erblicken wir darin, dass in Zukunft auch die Franzosen unter einander eifrig deutsch und englisch radbrechen, wie bei uns die Deutschen französisch und englisch, blos damit die meist doch nur vermeintlich erworbene *possession effective* der Fremdsprache nicht allzu schnell einroste.

Auf die schwachen Punkte des folgenden Programms im Einzelnen hinzuweisen, dessen Grunddogmen wir für ebenso viele Irrtümer halten, erscheint uns unserem Leserkreise gegenüber überflüssig. Die darin ausgesprochenen hohen Erwartungen, die seine Verfasser von seiner

Durchführung hegen, werden den deutschen Lehrern, die wissen, wie sich der vorgeschriebene Reformmassenunterricht in der Praxis gestaltet, nur ein skeptisches Lächeln ablocken.

Programmes de l'enseignement des langues vivantes
(allemand, anglais, espagnol, italien, russe).

«L'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique[1])».

Observation préliminaire.

Les classes ont désormais une durée uniforme d'une heure. Il importe que, pendant ce temps, l'enseignement ne soit pas fragmenté, mais continu et progressif. Tous les exercices, quelque variée qu'en soit la forme, doivent s'enchaîner naturellement les uns aux autres. Il en sera de même pour les classes: chacune devra s'appuyer sur ce qui a été enseigné dans la précédente pour faire faire un pas en avant. Il est extrêmement important de répéter: néanmoins, une classe consacrée uniquement à revoir des matières déjà connues risque d'être une classe à peu près perdue. Il faut que l'élève ait toujours l'impression d'avoir appris quelque chose: des mots nouveaux, une forme grammaticale nouvelle, etc. Rien ne doit être laissé au hasard; l'emploi du temps doit être réglé méthodiquement dans chaque classe.

Division et répartition des matières enseignées.

Le but pratique que doit viser l'enseignement des langues étrangères, ainsi que la méthode qui paraît la meilleure pour l'atteindre ont été définis dans la circulaire ministérielle du 15 novembre 1901 et dans les instructions annexes. „Il faut employer la méthode qui donnera le plus rapidement et le plus sûrement à l'élève la possession effective de ces langues. Cette méthode, c'est la méthode directe." La méthode directe est inductive et pratique. Inductive, elle prendra pour base la langue étrangère et non la langue maternelle, elle partira de l'observation et non de l'abstraction; pratique, elle exercera l'élève à exprimer ses idées au moyen du vocabulaire étudié; inductive et pratique à la fois, elle ne séparera jamais la pratique de la théorie, mais les développera simultanément, et l'une par l'autre.

Pour pratiquer avec fruit la méthode indiquée et obtenir plus sûrement le résultat cherché, on divisera en trois périodes les années consacrées à l'étude des langues.

Dans la première période, tout en enseignant à l'enfant le vocabulaire le plus usuel et en l'accoutumant à la correction grammaticale, on s'appliquera surtout à faire l'éducation de l'oreille et des organes vocaux et à lui donner l'habitude de *parler* dans la langue qu'on lui enseigne.

Dans la seconde période, tout en exerçant et en développant la faculté et l'habitude de converser, en donnant une plus grande étendue au vocabulaire dont l'élève dispose et plus de précision à ses connaissances gram-

[1]) Projet de réforme du Ministre de l'Instruction publique du 15 octobre 1900.

maticales, on se propose comme but de le mettre en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées dans la langue étrangère et d'exprimer lui-même sa pensée dans cette langue par écrit. On lui apprend à *lire* et à *écrire*.

Enfin dans la troisième, la langue est suffisamment connue pour que la lecture cesse d'être à elle-même son propre but: on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature.

La première période correspond aux classes de sixième et de cinquième; la seconde aux classes de quatrième et de troisième; la dernière au second cycle des études. Mais il ne faut pas considérer ces limites comme impératives et rigoureuses. On ne passera des exercices d'une période à ceux de la suivante que lorsque l'élève possédera d'une façon suffisamment sûre les connaissances et l'aptitude qu'il a dû acquérir dans la période précédente. Mieux vaudra en particulier prolonger la seconde période que d'obtenir des résultats incertains. En revanche, avec des élèves ayant déjà pratiqué la langue, on pourra abréger la première période.

En cas de division par cours, on ne mettra jamais dans un même cours des élèves appartenant à des périodes différentes.

Première période

(classes élémentaires)

classes de sixième et de cinquième

Éducation de l'oreille et des organes vocaux. — Entraînement à la conversation.

Prononciation.

Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe[1]), jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau[2]). Il pourra ensuite faire prononcer ce mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation.

Le professeur enseignera ensuite, toujours au moyen de ces procédés, la prononciation et l'accentuation d'expressions et de membres de phrases. Cette habitude devra être conservée pendant tout le cours des études. Jamais une prononciation fausse ne devra être entendue sans être aussitôt rectifiée.

---

[1]) La diction simultanée, la lecture rythmée, le chant peuvent rendre des services appréciables pour l'enseignement de la prononciation. Ils ont en outre l'avantage de fixer, au besoin de réveiller l'attention de la classe entière. Mais ces exercices peuvent présenter des inconvénients d'ordres divers. Il sera bon de n'en pas abuser. Mieux vaut ne pas les pratiquer que de les pratiquer mal.

[2]) Pour l'anglais et le russe, il sera peut-être bon d'attendre pour écrire les mots qui présentent les sons les plus difficiles ou ceux dont la notation est le plus imparfaite, que la prononciation en soit satisfaisante et de passer quelque temps à des exercices purement oraux.

Vocabulaire.

Les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle. On commencera par le nom des objets qui entourent l'élève dans la classe, et par ceux que le maître y pourra apporter. Il faut que de bonne heure le verbe vienne se joindre au substantif. Les premiers verbes seront fournis par les actes et les mouvements exécutés par les élèves en classe (se lever, aller au tableau, lire, écrire, etc.), puis par les gestes et les mouvements que le professeur pourra leur faire exécuter exprès (ouvrir la porte, étendre le bras, etc.).

On pourra ensuite se servir de tableaux[1]) qui représentent des scènes de la vie courante. Ces tableaux seront l'occasion de petits récits et d'exercices de toutes sortes.

A ce premier vocabulaire, fourni par une méthode purement intuitive, le livre de lectures viendra ajouter de nouveaux éléments.

Il importe que l'étude du vocabulaire ne soit pas laissée au hasard. Pendant cette première période, l'élève aura progressivement acquis le vocabulaire usuel qui se rapporte aux matières suivantes:

Classe de sixième.

L'enfant à l'école:
Ce dont l'élève se sert en classe;
Ses relations avec les personnes qui l'entourent;
Principaux actes scolaires (*j'écris, je lis*, etc.).
Mouvements dans la classe; les parties de la classe.
Maniements des objets scolaires.
La récréation. Les jeux.

Les nombres (cardinaux et ordinaux):
Calculs élémentaires. Poids et mesures.

Le temps et la température:
La division du temps. L'âge.
Le chaud et le froid. Les saisons (notions très sommaires).

Le corps humain et les besoins corporels:
La nourriture; le vêtement.
Opérations des sens.
Santé et maladie.

La maison et la famille:
Parties de la maison; différentes pièces; meubles et ustensiles.
Les membres de la famille; leurs occupations; scènes familiales.

[1]) Les tableaux ont une utilité incontestable; mais on n'oubliera pas qu'à côté d'eux il existe d'autres moyens d'acquérir le vocabulaire et on n'en fera pas un usage exclusif ou trop prolongé. On répète ici ce qui a été dit déjà à propos de la diction simultanée et de la lecture rythmée. Le professeur emploiera les moyens matériels et les procédés les plus variés, mais il ne fera pas de ces moyens et de ces procédés le but de son enseignement. Il n'apprendra pas perpétuellement à compter les heures sur un cadran de carton, il ne fera pas pendant des années faire des opérations de calcul au tableau. Le but atteint, le moyen n'a plus de raison d'être.

Digitized by Google

Classe de cinquième.

La campagne:

Les *aspects* de la campagne;

Phénomènes atmosphériques; les saisons;

Les plantes et les animaux.

Les *occupations* de la campagne:

Le cultivateur; le vigneron; le jardinier; le bûcheron.

La maison rustique, principales parties.

Les animaux domestiques, ce qu'ils font, les services qu'ils nous rendent;

Les instruments de culture.

Les *plaisirs* de la campagne:

La chasse et la pêche;

La promenade, les différents moyens de locomotion;

Les fêtes et distractions.

La ville:

La rue (les véhicules), la gare, la poste, l'hôtel, le théâtre, le musée, la bibliothèque, les grands magasins, la boutique, le marché.

Les principaux métiers.

La nature:

La mer, la rivière, la montagne, la plaine, la forêt, le ciel.

Notions très sommaires sur la géographie du pays dont on apprend la langue.

Le professeur ne cherchera pas à épuiser *tout* le vocabulaire contenu dans ces cadres. Il s'en tiendra aux termes les plus usuels. Il évitera notamment les termes techniques et ***se gardera de nommer dans la langue étrangère des objets ou parties d'objets dont l'enfant ne connaît pas le nom français.*** Il usera pour l'acquisition de ce vocabulaire des procédés variés qui ont été indiqués plus haut et ne fera jamais apprendre par cœur des listes de mots.

Dès le début, les mots appris seront groupés en petites phrases.

Grammaire.

C'est au moyen de ces phrases que l'élève acquerra ses premières connaissances grammaticales. Loin d'être négligée, la grammaire sera enseignée d'une façon extrêmement méthodique; il faut qu'à la fin de cette première période l'élève n'hésite plus sur une forme du pluriel (déclinaison) ou sur la conjugaison. Mais c'est surtout par l'exemple que l'élève doit l'apprendre et l'on éliminera de cet enseignement tout ce qui n'est pas absolument essentiel. Le professeur insistera, dès le début et sans autre explication, pour que les mots soient toujours employés avec leur forme grammaticale correcte. Peu à peu il groupera les formes analogues de différents vocables, il montrera le même vocable sous des formes différentes, et obtiendra ainsi un paradigme.

L'essentiel est que l'oreille soit accoutumée aux formes *avant* que la règle n'apparaisse, et que la règle, toujours claire et courte, soit la simple constatation d'un fait général.

Conversation.

Pendant cette première période, la conversation est tout à la fois le but et le moyen. Naturellement, elle ne peut être au début qu'une série d'interrogations que le professeur formule à l'aide de mots connus pour obtenir, comme réponse, des phrases et tournures apprises. Le but immédiat est de faire entrer des mots vivants dans la mémoire de l'élève et d'accoutumer son oreille à exiger une forme correcte.

Il sera bon d'habituer l'élève à répondre toujours par une phrase complète. Mais en outre, il faut songer à préparer l'enfant à une véritable conversation, en profitant de l'imprévu, en préparant la connaissance des mots et des formules nécessaires pour décrire tous les incidents de la vie scolaire. Le professeur doit arriver le plus tôt possible à dire à ses élèves dans la langue étrangère tout ce qu'il a à leur dire.

Leçons.

Elles devront consister en de petits morceaux de prose et de vers. On y pourra ajouter quelques paradigmes et des phrases grammaticales types. Les morceaux appris auront été soigneusement préparés et expliqués en classe. Ils pourront être dictés, à condition que le professeur revoie minutieusement le texte pris par chacun des élèves. La récitation ne doit jamais être un exercice prolongé et faisant perdre un temps précieux.

Devoirs écrits.

Ils n'ont au début qu'une importance secondaire. Mais il sera cependant nécessaire d'en donner pour diverses raisons pédagogiques. Tout d'abord, l'élève se bornera à recopier sans les traduire les mots qu'il aura appris en classe et qu'il aura notés au fur et à mesure. Plus tard, il recopiera les paradigmes. On pourra ensuite donner divers devoirs grammaticaux dans le genre de ceux que le professeur de français donne aux élèves des classes élémentaires: verbes, mots à mettre au pluriel, adjectifs à faire accorder, phrases à compléter, formes grammaticales à varier, etc. Un excellent exercice consiste à dicter des questions auxquelles l'élève aura à répondre; cet exercice a pour but de le forcer à employer certaines tournures. Il sera bon aussi de donner de temps en temps des dictées, mais on devra s'assurer que le texte en a été préalablement compris. Ces dictées seront corrigées avec épellation en langue étrangère. Enfin dans les derniers mois de la période, on pourra déjà essayer de faire reproduire de petites histoires racontées en classe.

Livre.

Un livre de lecture, simple, mettant en œuvre le vocabulaire déterminé ci-dessus (leçons de choses, petites descriptions, récits historiques ou légendaires, anecdotes, poésies enfantines). S'appliquer avant tout à obtenir une lecture bien faite. Expliquer les mots à l'aide des mots déjà sus. En tout cas, éviter la traduction mot à mot[1]).

Pour le russe, on ne se servira que d'éditions accentuées.

[1]) Il est très important que, pour obtenir l'unité d'enseignement et de connaissances, les professeurs d'un même établissement emploient le même livre de lecture dans toutes les divisions d'une même classe. Les meilleurs ouvrages de ce genre seront ceux qui ne contiendront aucune indication pour le professeur (questions, exercices de conversation tout faits) et surtout qui, à la fin, auront un vocabulaire avec l'indication des pages et lignes où ces mots se retrouvent.

Digitized by Google

Deuxième période

Classes de quatrième et de troisième.

La conversation a été, dans la période précédente, l'exercice continuel, grâce auquel l'élève a acquis l'intelligence des vocables et les connaissances grammaticales. La place principale, dans la seconde période, appartient à la lecture. La conversation ne disparaît pas, loin de là, mais d'artificielle elle devient naturelle. Le professeur fait la classe dans la langue enseignée; il s'en sert pour tout ce qu'il a à dire à ses élèves et notamment pour la correction des devoirs, les élèves pour tout ce qu'ils ont à dire ou à demander. La lecture fournit aussi ample matière à conversation.[1])

Prononciation.

Il est nécessaire de surveiller la prononciation de l'élève avec autant de soin que pendant la période précédente.

Vocabulaire.

On doit s'efforcer de le développer, de le compléter, surtout à l'aide de la lecture. Dérivation (sans explications philologiques), synonymie. En allemand, les particules et leur signification propre, etc.

Grammaire.

On amènera peu à peu l'élève à se servir de tournures grammaticales plus complexes. Mais la règle sera toujours la simple constatation d'un fait général.

Lectures.

Tout d'abord, on s'appliquera à ce que le texte soit lu correctement. Le professeur lira d'abord la phrase et la fera répéter. Après explication, il fera relire l'alinéa entier et ne tolérera pas une lecture mécanique et monotone.

Il expliquera d'abord pour chaque phrase les mots inconnus, en se servant des mots déjà sus. Il s'assurera par des questions que la phrase est comprise. Arrivé à la fin de l'alinéa, il le fera résumer.

Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire. En ce cas, on évitera le mot à mot; la phrase sera immédiatement rendue par une phrase. Cet exercice sera dirigé par le professeur en langue étrangère.

Le texte sera également commenté en langue étrangère.

De temps en temps, on fera raconter une histoire lue précédemment.

Les élèves seront en outre engagés, dans tout le cours des études, à faire des lectures supplémentaires qui seront contrôlées en classe.

Leçons.

Elles consistent surtout en récitation de textes.

Devoirs écrits.

Les devoirs écrits seront d'abord des dictées, puis des reproductions de récits lus en classe; enfin, des exercices de composition laissant plus d'initiative et de liberté à l'élève (narrations et lettres).

---

[1]) La correspondance interscolaire peut également fournir des occasions de conversation.

On pourra faire également de temps en temps des traductions écrites (thèmes et versions).

Le thème — et c'est le rôle auquel il convient de le réduire — servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire.

Livres.

1° Une grammaire. — Cette grammaire, simple et courte, doit être un livre à consulter, où l'élève retrouvera, sous forme systématique, les règles et paradigmes qui lui auront été enseignées oralement. Les professeurs d'un même établissement se mettront d'accord sur le choix de cette grammaire, que l'élève gardera pendant tout le cours de ses études.

2° Textes de lecture:

Livre de lecture contenant des récits d'histoire ou de légende, des tableaux de la vie à l'étranger, des notions pratiques présentées sous une forme brève et agréable.

Choix de nouvelles et saynètes, donnant autant que possible, en même temps que des modèles de style pour la narration, des peintures de mœurs contemporaines. Ce recueil contiendra aussi des pièces de vers.

Un journal[1]).

Troisième Période (2e cycle)

Classes de seconde et de première.

La classe se fait uniquement dans la langue étrangère.

On s'appliquera d'autant plus à la précision du vocabulaire et à la correction de l'expression que le nombre d'heures devient plus restreint et qu'une autre langue étrangère sera enseignée dans les sections: Latin-Langues Vivantes et Sciences-Langues Vivantes.

Les exercices seront donc en grande partie les mêmes que durant la seconde période. Mais on accordera une place de plus en plus large aux exercices écrits (narrations, lettres, récits, résumés des lectures faites). L'usage d'un dictionnaire en langue étrangère est recommandé pour la rédaction de ces devoirs[2]).

Les lectures prennent peu à peu un caractère plus didactique. Les sujets pourront en être puisés dans les publications périodiques. Le moment est venu de faire connaître à l'élève la vie, la civilisation, l'histoire et la littérature du peuple étranger. Les sujets de lecture, les commentaires du professeur, au besoin des séries de courts exposés faits dans la langue étrangère et suivis d'interrogations dans cette langue, initieront graduellement les élèves à cette connaissance. On encouragera les lectures faites à domicile ou en étude. L'élève résumera de vive voix ou par écrit les pages qu'il aura lues. De temps à autre, on fera faire par les élèves de petites leçons orales sur les arts industriels, les grandes découvertes, la géographie, les voies de communication, les beaux-arts, l'histoire littéraire. Ces leçons se rattacheront, autant que possible, à des lectures ou à des exposés déjà faits.

[1]) Un journal peut prendre la place d'un livre de lecture, mais il est nécessaire, dans ce cas, que tous les élèves de la classe y soient abonnés.

[2]) L'usage de ce dictionnaire sera autorisé pour les compositions.

Digitized by Google

Tous ces exercices doivent toujours aboutir à des conversations sur les questions traitées.

Livres:

Lectures rapportant à la géographie, à l'histoire, aux sciences.

Morceaux choisis de prose et de vers tirés des principaux chefs-d'œuvre de la littérature.

Classes de philosophie et de mathématiques.

Le professeur, tout en continuant à compléter et à préciser les connaissances acquises en seconde et en première sur l'ensemble de la civilisation du pays étranger, s'attachera spécialement à la période contemporaine. Au moyen d'explications de textes, de lectures, de courts exposés, on étudiera les principaux faits d'ordre économique, politique, littéraire et social dont la connaissance permettra à l'élève d'acquérir une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger. Comme dans les classes de seconde et de première, ces exposés doivent, autant que possible, se rattacher aux textes expliqués, aux lectures faites en classe, à l'étude, à domicile: et tous les exercices doivent aboutir à des conversations.

Königsberg. Koschwitz.

Zum Genitiv und Dativ im Französischen.

Im ersten Heft dieser *Zeitschrift* (S. 55 ff.) habe ich mich bemüht, darzulegen, warum man im französischen Unterricht von Genitiven und Dativen sprechen darf, sogar muss; aber ich sehe mit Bedauern, dass meine Mühe, wenigstens bei Prof. Vietor, umsonst gewesen ist, der als Resultat meiner Arbeit nichts anderes herausfindet, als dass ich „die Grammatik der fremden Sprache als Uebersetzungsgrammatik behandle" (*Neuere Sprachen*, X, S. 258 f.). Leider fehlt mir jedes Verständnis dafür, was dieser Ausdruck bedeuten soll. Ist es etwa für eine Grammatik ein Vorwurf, dass sie beim Uebersetzen benutzt werden kann? Bisher habe ich geglaubt und glaube es noch immer, dass jede gute Grammatik diese Eigenschaft unbedingt haben müsse. Andererseits wird niemand, nicht einmal Prof. Vietor, der Ansicht sein, dass zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch einer fremden Sprache eine andere Grammatik erforderlich sei als zum Uebersetzen. Eine wissenschaftliche Grammatik ist etwas anderes als eine solche für den praktischen Unterricht. Bei der letzteren ist zu unterscheiden, ob der Schüler seine Muttersprache lernen soll oder eine fremde, ferner, ob z. B. ein Deutscher oder ein Engländer in der französischen Sprache unterrichtet wird. Andere Unterschiede zu machen, erscheint mir ebenso verkehrt wie die Meinung der Reformer, dass man eine fremde Sprache lernen könne, ohne sie mit der Muttersprache zu vergleichen, d. h. ohne zu übersetzen.

Ferner verstehe ich nicht, von welchem Gesichtspunkt Prof. Vietor die in Rede stehende Sache betrachtet. Es ist weder der praktische noch der wissenschaftliche, welche meines Erachtens die einzig möglichen sind. Vielleicht ist es irgend ein reformerischer Gesichtspunkt, den nur die Eingeweihten verstehen. Die Reform hat sich in einer Weise entwickelt, dass ihr Wesen und Wirken gewöhnlichen Sterblichen nicht mehr begreiflich ist. Wenn Prof. Vietor meine Ansicht nach den gewöhnlichen Gesetzen menschlicher Denktätigkeit bekämpfen wollte, hätte er zeigen müssen, dass man in der Praxis des französischen Unterrichts die Ausdrücke Genitiv und Dativ für die Umschreibungen mit *de* und *à* entbehren kann, oder dass der Ursprung und die Entwickelung der Deklination ihre Anwendung nicht zulassen. Er hat keines von beiden getan.

Nach meiner Auffassung, sagt Vietor, hätten wir den Genitiv auch in *la reine des Pays-Bas*, denn es heisst ja: „die Königin der Niederlande". Das ist ein Grund, den er mir unterschiebt. Dass der französische Ausdruck übersetzt wird, und wie er übersetzt wird, darauf kommt es garnicht an. Ich kann versichern, dass ich in *la reine des Pays-Bas* einen Genitiv sehe, auch wenn es nicht übersetzt wird. Der lateinische Genitiv *patris* kann auch sehr verschieden übersetzt werden und hört trotzdem nicht auf, ein Genitiv zu sein. In den Beispielen: *la reine des Pays-Bas, le roi de la Grande-Bretagne, l'empereur des Indes* und *le roi d'Angleterre*, welche doch wohl nicht für das Sprachgefühl eines Franzosen allein gleichwertig sind, wird jeder Vorurteilslose Genitive erblicken, obwohl man im Deutschen sagt: von Grossbritannien u. s. w. Wie kam denn aber Prof. Vietor, fragt man sich verwundert, auf den seltsamen Uebersetzungsgrund? Vermutlich daher, weil er nur die erste Seite meines Aufsatzes gelesen hat, wo ich sage, man würde einem Schüler nicht begreiflich machen können, dass *du père* zwar ebenso übersetzt wird, wie das lateinische *patris*, dass es aber trotzdem kein Genitiv sei. Prof. Vietor las das Wort „übersetzt", ergriff seine Lanze und stürmte gegen den Erbfeind. Hätte er weiter gelesen, dann würde er gemerkt haben, dass er nur einen von ihm selbst markierten Feindangriff.

Zur Sache ist noch zu bemerken, dass es allerdings Fälle giebt, wie *je m'occupe de . . ., je parle de . . ., je pense à . . .*, wo man zweifeln kann, ob die Bezeichnung Genitiv oder Dativ am Platze ist. In solchen Fällen kann es jedem überlassen bleiben, wie er sich ausdrücken will; nur darf man nicht von einem Genitiv oder Dativ reden, wo eine örtliche Beziehung oder etwas Aehnliches vorliegt. Andererseits aber ist der Unterschied zwischen der örtlichen Bedeutung von *de* und *à* und den entsprechenden Kasus so gross und so wichtig, dass er unbedingt auf irgend eine Weise ausgedrückt werden muss, und dies kann nicht einfacher und besser geschehen, als durch den Gebrauch der altgewohnten

Digitized by Google

Bezeichnungen. Wer sich dagegen ausspricht, hat auch die Verpflichtung, ein anderes Ausdrucksmittel vorzuschlagen, und wer das nicht kann, der sollte lieber *hold his peace*. Auch in Frankreich bedient man sich der Ausdrücke Genitiv und Dativ, um jenen Unterschied zu kennzeichnen, der für das Sprachgefühl eines Franzosen ebenso wichtig ist wie für das eines Ausländers. Den Ausdruck „von England" wird niemand einen Genitiv nennen, ebenso wenig wie *de multis (= multorum)*, und niemand wird „zu seinen Eltern" als Dativ bezeichnen, ebenso wenig wie *ad parentes (= parentibus)*, sondern das sind Umschreibungen, welche in gewissen Fällen anstatt wirklich vorhandener Kasusformen gebraucht werden. Anders ist es im Französischen, wo die Kasusformen fehlen, wo die Umschreibungen die Regel bilden und die Dativformen der Pronomina eine Ausnahme. Ein Franzose würde es widersinnig finden, wenn man in dem Beispiele: *je te dis, à toi* die Umschreibung *à toi* nicht ebensogut Dativ nennen wollte wie das einfache *te*, welches als Dativ auch nur aus dem Zusammenhang erkannt wird. Die Berücksichtigung der Funktion ist demnach unerlässlich, und für das Sprachgefühl wie für die Grammatik besteht die unabweisbare Notwendigkeit, einen Unterschied zwischen Genitiv oder Dativ und lokaler Beziehung zu machen, auch wenn die Grenze nicht genau festgestellt werden kann.

Torgau. F. Baumann.

Ein neuer Officier d'Académie.

Durch die deutschen Zeitungen von Ende Oktober ging die Kunde, dass nun auch „dem Schriftsteller Eduard Engel wegen seiner Verdienste um die Geschichte der französischen Literatur vom französischen Unterrichtsminister das Offizierkreuz der Akademie verliehen" wurde. Die Nachricht ist etwas phantastisch ausgeschmückt, denn ein „Offizierkreuz der Akademie" giebt es bekanntlich nicht. Auch darf man dem französischen Unterrichtsministerium, trotz der wunderlichen Art der Informationen, die ihm über Deutschland zugehen, nicht die Geschmacklosigkeit zutrauen, Herrn Engel gerade für seine *Geschichte der französischen Literatur*, wenn auch nur recht bescheiden, auszeichnen zu wollen. Wohl selten ist ein Buch von der Fachkritik mit solcher Einmütigkeit verurteilt worden wie dieses, das auch nicht mehr den Reiz der Neuheit besitzt (die erste Auflage erschien 1882). Man wird eher das Richtige treffen, wenn man annimmt, E. Engel, der zeitlebens mit der philologischen Wissenschaft auf sehr gespanntem Fusse lebte, sollte für seine neuerliche Entdeckung belohnt werden, dass an den traurigen Ergebnissen unseres (reformierten!) französischen Schulunterrichts die bösen Philologen und Grammatiker Schuld tragen. Viel-

Digitized by Google

leicht hat auch E. Engel dem französischen Kultusministerium verraten, wie man dem neusprachlichen Unterrichte aufhelfen könne, was er seinen Landsleuten gegenüber leider unterlassen hat (vgl. *Monatschrift für höhere Schulen* I, 396 f.), und hat man in dem oben (S. 408 ff.) mitgeteilten Lehrprogramm auch Spuren seiner Wirksamkeit zu sehen. Sein Inhalt würde sich damit recht wohl vertragen. Und dann ist alles in Ordnung: denn E. Engel als Antiphilologe gehört an die Seite von Klinghardt (s. o. S. 322 f.), auch als *officier d'académie*.

Aber eine sonderbare Idee des französischen Kultusministeriums bleibt es doch, sich andauernd mit ausgesprochener Parteinahme in den deutschen Methodenkampf einzumischen und gerade solche Schulmänner und Schriftsteller durch eine für sie zweifelhafte Auszeichnung zu kennzeichnen, die die deutschen Schulkinder nicht in die französische Litteratursprache und die französischen Klassiker einführen, sondern ihnen mehr oder minder ein Pariser Platt und mit Hilfe der Lektüre von Schriftstellern selbst 10. bis 20. Ranges von französischen Realien so viel beibringen wollen, als man etwa aus Langenscheidt's französ. *Notwörterbuch* III mühelos lernen kann. Die Erscheinung ist um so auffälliger, als dasselbe Ministerium den französischen Lehrern gegenüber, die im gleichen Dienstalter stehen, wie die o. S. 216 genannten deutschen, mit Erteilung des höheren *Officier de l'Instruction publique* keineswegs geizt, auch ohne dass von ihnen eine besondere Begeisterung für die neu eingeführte „direkte" Methode vorausgesetzt wird. Soll mit dieser bemerkenswerten Unterscheidung gesagt werden, dass die Reformlehrer als blosse Sprachmeister geringer zu schätzen oder dass die deutschen Gymnasiallehrer den französischen nicht gleich zu achten seien? (Vgl. die Liste in der *Revue de l'enseignement des Langues vivantes* 1902, p. 312.)

Von Schweitzer, in dem o. S. 350 citierten Aufsatz, erfahren wir noch, dass die bei dem letzten Neuphilologenkongress zu Breslau versammelten deutschen Lehrer den dort angemeldeten Palmenverleihungen zugejauchzt hätten. Wir wissen nicht, ob nicht hier wieder die Phantasie mit diesem Berichterstatter durchgegangen ist; wenn nicht, dann bleibt nur noch die Annahme, dass Realienunkenntnis den Breslauer Kongressisten einen schlimmen Streich gespielt hat. Für den nächsten Neuphilologentag möchten wir Herrn Schweitzer ernstlich raten, mit dem auf seine Empfehlungen hin ausgestatteten Palmenfüllhorn lieber daheim zu bleiben.

Sehr erfreulich sticht von dem französischen Verfahren die neuerliche Verleihung des hohen preussischen Ordens *pour le mérite* an Gaston Paris ab, die auf Vorschlag der Berliner Akademie erfolgte, in der wiederum A. Tobler die erforderliche Anregung gegeben hat. Hier ist der rechte Mann in rechter Weise und auf Grund wirklich sachverständigen Urteils ausgezeichnet worden.

Königsberg. Koschwitz.

Digitized by Google

E. Franke †.

Während wir uns bemühen, den neusprachlichen Unterricht, um ihn als Bildungsfach für unsere Schulen zu retten, auf die bewährten Bahnen zurückzuführen, die er vor einigen Jahrzehnten eingeschlagen hatte, reisst der Tod immer neue Lücken in die Reihe der Schulmänner, die ihn in jener Zeit zu Ehren brachten und dahin wirkten, dass er in Bezug auf seinen erzieherischen Wert den Vergleich mit dem althumanistischen Unterrichte sehr wohl aufnehmen konnte. Schon vor der Veröffentlichung unseres ersten Heftes hatten wir den Verlust H. Fritsche's zu beklagen, der durch seine vortrefflichen Schulausgaben, namentlich der Werke Molière's, durch seine *Molière-Studien* und durch seine tüchtigen Leistungen als Lehrer und Leiter der Friedrich-Wilhelm-Schulen zu Grünberg und Stettin den Dank der Schule und der Wissenschaft auf gleiche Weise verdient hat. Am 20. September d. J. verschied der Posener Regierungs- und Schulrat Edmund Franke, der den Neuphilologen am besten durch seine *Französische Stilistik* (Berlin 1886 und 1898) bekannt ist, aber ausserdem i. J. 1875 (mit Direktor H. Wentzel) ein *Französisches Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Französische* (Leipzig, Teubner), 1876 (allein) ein *Französisches Uebungsbuch für die unteren Klassen höherer Lehranstalten*, (Leipzig, Teubner), 1877 eine Fortsetzung dazu *für die mittleren Klassen* und in der Weidmann'schen Sammlung eine kommentierte Ausgabe von *Racine's Britannicus* (Berlin 1877) erscheinen liess, die ebenso wie seine *Stilistik* von seinem ernsten Streben für einen bildenden Unterricht rühmliches Zeugnis ablegen. Das Erscheinen der *Stilistik* fiel in eine Zeit, wo das reformerische Anathem gegen alle Uebersetzungskunst bereits seine Wirkungen in weiten Kreisen tat; sie hat sich trotzdem zahlreiche Freunde erworben, die das für die Praxis bestimmte und aus ihr hervorgegangene Buch richtig zu würdigen verstanden und sich auch durch die bemängelnden Urteile einiger Rezensenten nicht beirren liessen, die an dasselbe einen völlig verkehrten Massstab anlegten. Dem praktischen Lehrfach gehörte Franke (geb. zu Oppeln am 23. April 1843) als Hilfslehrer und Oberlehrer an dem Gymnasium zu Oppeln und Beuthen (bis 1886) und als Seminardirektor von Oberglogau an, von wo er 1889 als Schulrat nach Posen berufen wurde. Diesem letzten mühsamen Teile seiner stets regen Tätigkeit verdankt man seine wertvolle Sammlung: *Regierungsverordnungen für die Provinz Posen* (Leipzig 1900).

Königsberg. E. Koschwitz.

Literaturberichte und Anzeigen.

Le mouvement intellectuel en France durant l'année 1902.

I.

Les Revues. — A propos du „Centenaire d'Auguste Comte", M. Ferdinand Brunetière, — *Revue des deux Mondes* du 1 Juin, — consacre un article à ce penseur dont l'influence fut presque mondiale. Mais il ne manque pas, — convictions obligent! — de faire remonter „l'erreur" du subjectivisme à la philosophie du XVIIIe siècle, c'est à dire à celle du sens propre et individuel. Et contre ce *libertinage* il dirige sa théorie de la connaissance et exige un critère extérieur à l'individu. Conclusion: tous les croyants de quelque croyance qu'ils se réclament, n'eurent jamais de plus sûr allié que le positivisme. M. Brunetière oublie cette maxime absolue qu'il n'y a rien d'absolu. Il est vrai qu'on suit mal le raisonnement, et que cette philosophie, — ou soi-disant telle, — chute dans le pathos. Aug. Comte veut qu'un fait ne soit un fait qu'à la condition de l'être pour tout le monde, qu'on l'accepte avec ses dépendances, avec son enchaînement; et par suite sa méthode est objective. Et, en même temps, évolutive avant Darwin; critique aussi, et cherchant dans l'histoire des problèmes une introduction à leur solution. Quant à ce qui est du point de vue religieux, après avoir établi l'inconnaissable, il veut fonder une religion. Alors M. Brunetière, qui est plein de moëlle et qui écrit des choses profondes en un style malheureusement obscur, estime que cette religion n'en est pas une; puis, comme il est fort catholique, — et c'est son droit, — il se jette dans l'éloge de la religion romaine, pour aboutir à cette conclusion que je ne puis manquer de trouver hasardée, à savoir qu'il n'est pas de question morale qui dans son fondement ne soit une question religieuse. Cet article relève plus de l'histoire des idées que de celle des faits, et par conséquent est des plus importants. On en parle à Rome et à Paris, sans compter dans la province, et par suite à Montpellier où nous avons élevé un buste au chef de l'Ecole Positiviste.

Ce qui relève de l'érudition pure, c'est les pages que M. Sébastien Charléty, — *Revue de Paris* du 1 Juin, — écrit sur „la Ruine de

Digitized by Google

Lyon sous Louis XIV". Le grand roi prenait personnellement le pouvoir; on était en 1661, et ses débuts furent pleins de promesses. Les tint-il? Tel est le problème. Dans les *Archives municipales* de Lyon, (A. A., Correspond., B. B., procès-verbaux des consuls; C. C., comptabilité), M. Charléty a essayé de trouver des preuves, et il a abouti aux désastres de la ville. Louis avait affirmé ses intentions de réformer le régime douanier, d'être sympathique à l'industrie, de rétablir les manufactures, d'augmenter la navigation, d'abolir les péages. Mais les Lyonnais, qui avaient comprimé leur vie économique dans les mailles d'une réglementation compliquée, eurent la crainte que ces réformes vinssent en déranger la mécanisme. Cela ne manqua point. D'ailleurs, pour faire la guerre, Louis XIV demandait de l'argent, de l'argent également pour détruire l'hérésie. Et, en 1690, abondèrent ces remèdes pires que les mal, les édits bursaux; on créa des offices nombreux; le roi infatigable taxait les échevins, établissait le don gratuit, doublait les „fonctionnaires". En 1698, Lyon demandait merci: la capitation était insuffisante; le dixième du revenu était exigé; l'octroi augmentait; la vie renchérissait, très-difficile; la disette arrivait.

— *Même Revue* du 15 Juin, — M. Ludovic de Coutenson nous extrait des *Mémoires* de Jean de Gangnières, Comte de Souvigny, lieutenant général, l'histoire de „un régiment sous Louis XIII". C'est la peinture intéressante de la première moitié de notre XVIIe siècle à la fin des luttes de religion, avec des détails curieux sur la vie des armées et sur les guerres, (siège de St. Jean d'Angély, de Montpellier, de La Rochelle); des indications heureuses sur les affaires publiques, (arrestation de Condé, exil de la Reine-Mère); des portraits bien tracés, (Richelieu, Tréville, Fabert). Bon article et utile pour les XVII siéclistes . . . . et les autres peut-être.

Stendhal for ever. Dans *la Nouvelle Revue* du 1 Juin, et dans *le Mercure de France*, N° d'Août, M. Jean Mélia revient sur cette question qui occupe toujours la France lettrée. Il s'agit cette fois du „matérialisme" et du „patriotisme" de l'auteur de *la Chartreuse*. Ce patriotisme lui vaut les railleries de M. Mélia, et ce matérialisme ses éloges. Tout cela importe peu; mais c'est Henri Beyle qui doit être fier dans sa tombe d'entendre tout le bruit que nous faisons autour de son nom.

Et c'est de religion que s'occupe aussi Tolstoï, — *Revue des Revues*, du 15 Juin, — dans une page intitulée „Education et Instruction". Mais ici la romance change de notes: la conception religieuse de la vie étant le fondement de chaque vie humaine, toute la vie de l'homme repose sur le fondement religieux. C'est le thème de cette *Etape* de M. Paul Bourget dont on fait tant état et sur laquelle nous allons revenir.

Une bonne étude de M. Paul Mariéton, — *Nouvelle Revue* du

1 Juillet, — sur „la Provence et les Troubadours" nous permet de dire ici que l'Ecole Félibréenne a sa place dans le mouvement intellectuel français, ou du moins aspire à y tenir une place. Retour à la décentralisation, pointe vers le nationalisme, régionalisme, amour de la petite patrie . . . . Et accompagnement de *tambourinaire*.

Dans la *Revue des Revues*, du 1 Juillet, le docteur F. Régnault expose „les faiblesses des grands hommes". Pauvres grands hommes! Ils sont pareils à nous, méchants, fantasques, despotiques, amers, soupçonneux, avares, prodigues, froids, débauchés, jaloux; tel brutalise sa femme, tel autre ses enfants; les uns sont distraits, d'autres superstitieux ou maniaques; d'autres encore sont, ou deviennent fous; mais la tare la plus commune est l'orgueil. Voilà qui donne une belle idée de notre malheureuse humanité.

Alexandre Dumas père n'était point sans doute aussi noir, à en croire M. Hippolyte Parigot. Cet écrivain, qui a donné déjà un bon livre, dont j'ai parlé ici même et aussi dans *la Revue critique d'Histoire et de Littérature*, sur l'auteur des *Mousquetaires* publie, dans *la Revue de Paris*, du 15 Juillet, un article documenté et bienveillant: „Alexandre Dumas et l'Histoire", à propos de son centenaire (24 Juillet). Le romancier de Monte-Christo n'a certes pas visé la science, mais a eu l'intuition native du passé, en sorte que ses *Romans* sont plus historiques que ses *Histoires*. Le sens de la vie domine en lui, et sa faculté vitale l'élève bien au dessus de son maitre Walter Scott; car il sait s'orienter; et puis, il est inimitable en sa fantaisiste imagination, qualité maîtresse qui pourrait tenir lieu de toutes autres.

— *Même Revue* du 15 Juillet, 1 Août, 15 Août, — suite de la publication des *Lettres de Province* de Mme de Rémusat, dont la note dominante est que la province, — et voilà qui va contrarier les décentralisateurs, — engourdit les intelligences, fait des âmes simples se contentant de quelconques jouissances, telles que tuer des cochons, gaver des canards, lire les discussions de la chambre et . . . Nicole. Infortunés régionalistes!

M. Eugène Montfort donne, dans *la Revue des Revues* du 1 Août, le *Palmarés*, — la date est bien choisie en ce temps de distributions de prix, — de „la nouvelle génération littéraire française". Les lauréats s'appellent Maurice Magre, Jean Viollis, Marc Laffargue, tous trois de *l'Effort*, venus à Paris; Emmanuel Delbousquet, fidèle au Languedoc natal; Louis Lumet et Charles Louis Philippe, de *l'Enclos*; André Ruyterd et Henri Vandeputte, de *l'art jeune*, — *très-jeune*! — Saint Georges Bouhelier, Maurice Leblond, Michel Abadie, Eugène Montfort de *la Revue Naturiste*, — *M. Montfort dénombre ses troupes sur le mode homérique:* — Michel Abadie, Louis Lamarque, puis, en dehors de tous groupements, — *de ceux-là surtout*, — Fernand Gregh, un grand poète, et Louis Bertrand, un grand romancier. Les autres . . . .

Digitized by Google

Histoire contemporaine encore que celle que donne à la *Revue Blanche* du 15 Août M. P. Dubois-Dessaulle, en parlant des „Congrégations sous la Révolution". A noter le rôle de La Fayette et de sa femme et les variations sur le cri: Vive la liberté!

II.

Les Livres. — M. Paul Bourget, *L'Etape*. — Quittant la psychologie compliquée, encore que simple, de ses amoureux et leur snobisme galant, M. Bourget s'attaque aux études sociales. Il est de son temps: plus de drames du sentiment, mais des drames de famille; plus de luttes de la passion, mais des luttes de classes. Vivre de la vie bourgeoise la plus élevée, ne s'adonner à aucun vice, n'offenser en rien son prochain est absolument insuffisant, quoique cela puisse paraître, comme on dit, déjà bien joli. C'est qu'il manque aux membres de cette famille *libertine* ce qu'un esprit très fier et très fort à la fois de ma connaissance appelle „le biberon moral". La religion seule, que l'auteur magnifie dans un de ses héros, peut aider à franchir les étapes et à permettre de se déraciner. Sans elle les filles se perdent et les fils volent. Affirmations plus qu'arbitraires! Mais cette œuvre a du talent et, dans sa partie thésiforme, est assez forte pour avoir troublé certaines âmes inquiètes. C'est du parti-pris avec une belle exécution.

Parti-pris contraire, pourra-t-on dire, des *Cordicoles* de M. Gustave Téry. Ce livre est la satire de la Cardiolâtrie instituée à Montmartre par des gens qui désirent asservir la société civile à la société religieuse. L'auteur est animé d'une passion noble pour le bien de l'humanité. Je lui reprocherai un langage brutal. Tout peut se dire avec le goût qui semble par instant faire défaut au talent, d'ailleurs réel, de M. Téry.

Encore un livre à thèse que *les Mères Sociales* de Camille Mauclair. Les mères ont-elles le droit de croire que les enfants sont leur chose, *res dominae*, une espère de revenu de leur ancien capital? Peut-être „oui", peut-être „non"; Hippocrate dit le premier, Galien dit le second, et certains crieraient à la cruelle énigme. Mais, d'autre part, les enfants ont-ils le droit de refuser les conséquences de cette créance et de laisser protester la lettre de change tirée sur la filiation? Peut-on chasser la mère dont on est devenu la victime? Lui crier, comme Jésus: Femme qu'y a-t-il de commun entre vous et moi? Parole que l'on a tenté d'expliquer, mais point à ma satisfaction; car je crois le geste difficile, si non impossible, et la thèse de M. Mauclair sans solution.

Dans des régions autrement sereines M. Victor Bérard nous transporte avec *les Phéniciens et l'Odyssée*. Cet ouvrage scientifique et documenté, qui n'en est pas moins, — au contraire! — agréable à lire, démontre que le théâtre de l'Odyssée est la mer Méditerranée. A côté

des remarques topologiques intéressantes, on y trouve l'étude des traces toponymiques de la thalassocratie phénicienne dans la mer en question, et l'identification géographique de tous les points où aborda Odysseus, telle l'île de Calypso, trop longtemps considéré comme imaginaire. M. Bérard, qui est un savant doublé d'un lettré, paraît avoir écrit une œuvre définitive, et toutes les *feuilles* ont fait part à la France littéraire de son travail qui est bien digne de l'attention.

Dans le *Traité des Antinomies*, le Sâr Péladan, ce curieux type de l'esthète, nous offre une mode nouvelle de raisonnement et applique, lui aussi, la méthode scientifique à l'analyse de l'antinomie. On peut lire avec fruit ce livre qui contient l'examen des différents systèmes en Grèce, en France et en Allemagne, et l'exposition, par leurs principes et par leur histoire, des diverses antinomies dans les nombreuses branches de la philosopie.

Avec *la Comédie Italienne en France et le Théâtre de la Foire*, M. Bernardin, notre érudit confrère, ouvre une série, qui ne peut manquer d'utilité et d'intérêt, d'ouvrages consacrés à notre théâtre, dans la collection que dirige M. Ginisty, le directeur de l'Odéon. Ce livre, de bonne tenue, fait de main d'ouvrier, contient une forte étude sur le théâtre de la foire, et l'on y trouve des morceaux documentés sur Regnard, Dufresnoy, Marivaux, Favart. Un reproche pourtant que me permettra M. Bernardin, c'est qu'il n'a consacré que peu de pages à la comédie italienne, et surtout qu'il ne dégage point assez l'influence énorme qu'elle a exercée sur Molière.

Par contre, M. Jean Louis Talon dans *la Marquesita* a découvert l'Espagne, une Espagne étrange. Il a plagié, semble-t-il, mais sérieusement, notre Daudet qui identifiait en riant la France en Tartarin. Tous ses personnages ont des instincts maîtres qui les rendent des monstres. Ils se jouent des conventions sociales, et l'on sent couler dans leurs veines un sang qui charrie du crime et de la luxure. Est-ce que l'Espagne est telle? Et ce qu'il y a de plus épouvantable, c'est que cet inconnu d'hier a un réel talent.

III.

Les Théâtres. — La Comédie Française donne *le Passé* de M. Georges de Porto-Riche, auquel M. Léopold Lacour consacre, *Revue de Paris* du 1 Juillet, — un substantiel et élogieux article. Cette pièce, qui, je ne sais pourquoi, a échoué en 1898 à l'Odéon, a fort réussi ce mois-ci. Il y a certaines ressemblances entre *le Passé* et *le Marquis de Priola* dont j'ai parlé ici, quoique le sujet ne soit pas traité de même. En effet, la doña Elvire triomphe du Don Juan; mais nous nous trouvons toujours en face de ce duel torturant de la chair et de l'âme; c'est sans cesse le théâtre et le roman éternels, fondés sur cette lutte qui se renouvelle avec perennité, depuis l'Hélène d'Homère, en passant par la Phèdre de Racine, jusqu'au Tannhäuser de Richard Wagner.

M. Romain Coolus, — alias Weil, — donne *Lucette* au Gymnase. On y rencontre les qualités de ce fin et exquis universitaire, peu original, mais très souple, de tendresse mélancolique, d'harmonieuse variation.

M. Dubout retente, à la Porte Saint Martin, la fortune qui lui fut contraire avec *Frédégonde* à la Comédie. On n'a pas oublié la lutte héroï-comique qui s'engagea en ce temps entre l'auteur et les critiques de *la Revue des Deux Mondes*; car elle soulève une question grave: le droit de réponse. Sa nouvelle œuvre, *la Guerre de l'or*, sujet tout d'actualité, qui met en scène Krüger, Kronje et sa femme, de Wet, est de bonne écriture, sans rien certes de génial.

Le fantaisiste inventeur des vers amorphes, — une *toquade* de notre temps, — M. Franc-Nohain, a fait jouer sans succès *la Fiancée du Scaphandrier*, qu'on doit, ce dit-on, donner en Allemagne. Il y embrouille les péripéties les plus inextricables dans l'exhilarante confusion du scaphandre et de l'armure d'une baronne. Cette pochade sans goût, sans esprit, mais très *loufoque*, a été mise en musique par M. Claude Terrasse. Il paraît qu'en brochure, avec les illustrations de Cappiello, cette *machine* se vend. Bizarre!. . .

Notons enfin les tentatives du *Théâtre du Peuple*, à Bussang, où l'on vient de donner *C'est le Vent*, comédie villageoise de M. Maurice Pottecher, qui a fort bien réussi; et des *Arènes* de Béziers, où, après *Déjanire* et *Prométhée*, on a servi au public la *Parysatis* de Mme Dieulafoy. Cette œuvre, agrémentée par bonheur de la musique de Saint Saëns, n'a de remarquable que son insuffisance; et certaine „âme noire de léopard" a égayé toute la France, y compris le Languedoc. Il faudra trouver mieux, — et cela n'est point malaisé, — si l'on veut garder à ces fêtes ce qu'elles ont eu jusqu'ici d'artistique dans la décentralisation.

IV.

Les Idées. — Je demande la faculté à mes lecteurs de revenir encore à *l'Etape* de M. Paul Bourget, mais c'est une des formes du mouvement intellectuel qui a fait couler le plus d'encre et alimenté le plus de conversations en ce trimestre. Ce livre a suscité force querelles d'idées entre nombre de gens sans idées, et aussi entre son auteur et le représentant officiel du royalisme en France, M. d'Haussonville. M. Bourget a la hantise des salons et des cours. Reniant comme d'autres, — avec talent d'ailleurs, — la littérature saine, classique, nourrie de pensées et de fortes théories, fille, pour la forme, du XVIIe siècle et, pour le fond, de la Révolution, il a cherché sans doute les gloussements approbateurs du noble faubourg et a rencontré les bons principes, — il veut dire probablement cette fleur de galanterie dont il est toujours question depuis Louis quatorzième du nom, et qui trop fréquemment cache une

Digitized by Google

morale déliée dont une création contemporaine de cette époque, Tartuffe, reste la toujours vivante expression. Et le voilà accusé, si j'ai bien compris, d'être néo-monarchiste; et M. le comte d'Haussonville, — il le dit dans *le Gaulois*, — ne croit pas à ces utopistes qui veulent arrêter le flot démocratique. On assiste ainsi à ce spectacle typique du fils d'universitaire ayant l'air, — c'est M. d'Haussonville qui l'insinue, — de vouloir entrer „dans cette aristocatrie héréditaire qui est une forme du passé" — *sic* — et du gentilhomme le rappelant „au respect nécessaire de la démocratie considérée comme fait universel." — *re sic* — Avez-vous saisi? On ne parle que de cela en ce beau mois d'Août.

Et aussi de la statue à élever dans Treguier à Ernest Renan. On sait que ce grand homme naquit, en cette ville, le 27 Février 1823, et qu'il a enrichi la France de tout son système, *le Renanisme*, ayant pour fondement le respect de l'individualité humaine. Or, on ergote; le clergé s'agite, même dans ses hautes sphères. Et, en ces époques où l'on a dressé tant de statues et érigé tant de bustes, comment marchande-t-on un bronze à l'Académicien, au professeur, à l'écrivain de *la Vie de Jésus*, des *Etudes d'Histoire religieuse*, de *l'Histoire du Christianisme*, de *l'Antechrist*, des *Souvenirs de jeunesse* et de tant d'autres œuvres de premier ordre?

Juin — Juillet — Août. Pierre Brun.

Schluss! Eine Studie zur Schulreform von Dr. C. Steinweg. Halle a. S. Verlag von Max Niemeyer. 48 S.

Steinweg's Schrift ist ersichtlich dem Wunsch entsprungen, sich mit der sogenannten Reformmethode auseinanderzusetzen; sie ist aber keine blosse Streitschrift. Der Verfasser hat richtig erkannt, dass eine positive Darlegung dessen, was nach nüchterner Auffassung vom neusprachlichen Unterrichte zu verlangen ist, und was von ihm geleistet werden kann, gleichzeitig die beste Abwehr der phantastischen und unerfüllbaren Forderungen bildet, die allmählich zu einer wirklichen Gefahr für unser ganzes höheres Schulwesen geworden sind. So legt er sachlich und in wohltuend ruhigem Tone seine Ansichten dar, indem er dem polemischen Zwecke lediglich dadurch zu genügen sucht, dass er die Fragen, in welchen der Standpunkt der Reformpartei ihm besonders unrichtig und bedenklich erscheint, auch besonders eingehend behandelt. Er kommt dabei zu folgenden Ergebnissen: Keinem Fache darf durch den Uebereifer seiner Vertreter eine wichtigere Rolle innerhalb des allgemeinen Lehrplans zugewiesen werden, als ihm nach vernünftigen praktischen Erwägungen zukommt. Wer das Ganze im Auge behält, muss daher vorweg die Bestrebungen jener Neuphilologen missbilligen, deren Forderungen nicht erfüllt werden könnten, ohne dass man die

übrigen Fächer geradezu erdrückte. Die Sucht, womöglich noch englische und französische Aufsätze aufzuhalsen, und alles Tun und Lassen der Engländer und Franzosen zu etwas ungeheuer Wichtigem aufzubauschen, führt nicht nur zur Ueberbürdung, sondern es ist auch im nationalen Sinne bedenklich, da der Deutsche schon von Natur viel zu sehr dazu neigt, seine Eigenart in der fremden aufgehen zu lassen. — Redefertigkeit ist auf der Schule unmöglich zu erzielen, teils weil die Lehrer selber diese Fertigkeit nicht besitzen und auch durchschnittlich gar nicht besitzen können, teils weil die materiellen Voraussetzungen des Massenunterrichts das ausschliessen. — Das Erlernen kann im allgemeinen nicht von der Anschauung, sondern nur von der Muttersprache ausgehen. „Die Begriffe sind etwas ebenso Innerliches, wie die Wort- oder Bildzeichen etwas Aeusserliches sind, deshalb kann auch keine Abbildung der Welt ein Fremdwort mit einem ihm eigenen Inhalt füllen." — Anschauungsbilder ersetzen nicht die Wirklichkeit und verführen zu einer Ueberladung des Gedächtnisses mit ganz überflüssigen Vokabeln. — Die Grammatik lässt sich dem Schüler nicht blos induktiv erschliessen, da ihm unmöglich genügendes Material vorgelegt werden kann. Ihre Regeln können schliesslich doch nur als Tatsachen gelehrt werden, und man soll daher mit ihnen nicht lange Versteck spielen. — Die Lektüre muss im Mittelpunkte des Unterrichts stehen, und es darf bei ihr nicht auf das Uebersetzen verzichtet werden. Der Unterricht darf nicht auf die sprachlichen Bedürfnisse einzelner Lebenskreise zugeschnitten werden, sondern er muss den durchschnittlichen Bedürfnissen unseres ganzen Volkes entsprechen. Diese Ansichten decken sich ganz und gar mit dem, was Fachmänner neuerdings in zahlreichen Aufsätzen und Reden innerhalb und ausserhalb Deutschlands ausgesprochen haben. Ueberall bricht sich unaufhaltsam die Erkenntnis Bahn, dass die Reformmethode nicht halten kann, was sie versprach, und dass man mit ihr brechen muss, nicht weil sie utilitarisch ist — das will schliesslich jede Methode sein — sondern gerade weil sie es nicht ist. Diese Erkenntnis zu verbreiten ist Steinwegs Arbeit ausserordentlich geeignet, und sie kann um so wärmer empfohlen werden, als sie sich auch in sehr anregender Weise über allgemeine Unterrichtsfragen verbreitet. So ist z. B. sehr beherzigenswert, was er über formale und logische Bildung durch Grammatik sagt.

Danzig. Hans Gerschmann.

Hölzel's Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Bl. XIV. Der Hafen. Bl. XV. Der Hausbau. Bl. XVI[a] Das Berg- und Hüttenwerk. Bl. XVI[b] Das Innere eines Bergwerkes.

Die Ausstattung der neuen Bilder entspricht der der früheren, die keiner Schilderung bedürfen. In ihr würde demnach kein Hinder-

Digitized by Google

nis der Verwendung der neuen Wandbilder auch im fremdsprachlichen Unterrichte liegen, in den sich aus den früheren Reihen namentlich die *Jahreszeiten* Eingang verschafft haben, wir wissen nicht mit welchem wirklichen Erfolge. Dagegen scheint uns der Gegenstand der neuen Bilder deren Verwendung für den fremdsprachlichen Unterricht aller der Schulen unbedingt auszuschliessen, die nicht für zukünftige Techniker bestimmt sind, und an denen nicht auch die fremdsprachlichen Lehrer ein ziemlich ausgedehntes technisches Wissen besitzen; andere Lehrer, die für viele der abgebildeten Dinge nicht einmal in ihrer Muttersprache den Namen wissen und noch weniger über ihre Verwendung genaue Auskunft zu geben vermögen, müssten erst besondere sprachliche und sachliche Vorstudien machen, um die frisch erworbenen Kenntnisse Kindern beizubringen, die in den meisten Fällen mit ihnen erst recht nichts anzufangen wissen und sie darum rascher als gelernt wieder vergessen werden. Das wäre unnütze Quälerei und Zeitvergeudung. – Bei unserer Auffassung von den Aufgaben und der Methode, die der neusprachliche Unterricht auf Gymnasium und Realgymnasium zu befolgen hat, ist auf diesen Anstalten für Wandbilder im allgemeinen nur so weit Platz, als sie der Texterklärung dienen können; hier und da mögen sie daneben auch einem gesonderten Anschauungsunterrichte dienen, in dem die Hölzelbilder Verwendung finden, die Lehrern und Schülern allgemein geläufige Dinge darstellen; die Verwendung von Wandbildern für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht halten wir für eine Verirrung.

Königsberg. Koschwitz.

Michel Jouffret, De Hugo à Mistral. Leçons sur la poésie française contemporaine. Sammlung neuphilologischer Vorträge und Abhandlungen, her. v. Wilhelm Victor. Heft I. Leipzig, B. G. Teubner 1902. II. 103 S.

Das Buch bildet den ersten Band einer Reihe von Abhandlungen, die zunächst die Vorträge der Marburger Ferienkurse wiedergeben sollen. Es mag einen gewissen Affektionswert als bescheidenes Souvenir für die Besucher dieser Vorlesungen beanspruchen können, auf deren Nachsicht es das denkbar günstigste Licht wirft. Eine grössere Bedeutung für weitere, zumal wissenschaftliche Fachkreise, wird man ihm schwerlich zuerkennen. Man darf wohl annehmen, dass der Beifall der Zuhörer, der in erster Linie die Veröffentlichung veranlasst haben wird, auf Rechnung der Vortragskunst des Autors kommt, die naturgemäss in der gedruckten Veröffentlichung nicht zur Geltung gelangt. M. J. bespricht nach einander V. Hugo, Leconte de Lisle und die *Parnassiens* Sully-Prud'homme, Coppée, Hérédia, Mistral, z. T. mit einer nüchternen Lehrhaftigkeit, die bei einem solchen Gegenstande sehr bemerkenswert ist, und mit einem Mangel an Selbständigkeit, der

Digitized by Google

durch seinen ablehnenden Hinweis auf Lemaître und seinesgleichen keineswegs gerechtfertigt wird. Man weiss auch bei uns zu Lande, dass diese stark subjektiv gehaltenen Literaturskizzen, Referate und Conférences keine Evangelien sind, dass ihrer blendenden Form, ihrer feinen Dialektik nicht durchweg ein gediegener Inhalt entspricht — aber M. J. hätte für seine Arbeit unendlich viel gewonnen, wenn er von dem bestechenden Geist und der Ursprünglichkeit dieser *jeux de princes* auch ein Weniges aufgewendet hätte. Bei der Besprechung V. Hugo's überlässt M. J. sich fast ganz der Führung bewährter Hugokenner, namentlich auch Mabilleau's, der seine viel gelesene Hugobiographie für die *Grands Ecrivains* schrieb; er entlehnt von ihm sogar Beispiele für bekannte Stileigenheiten Hugo's, die sich jedem Leser doch in Haufen zur selbstständigen Auswahl aufdrängen. M. J. hat es sich an dem fein gedeckten Tische doch etwas zu bequem gemacht. Am besten, d. h. klar und übersichtlich, keineswegs meisterhaft oder eigenartig dargestellt, ist der Abschnitt über die *Parnassiens*, wenn hier nur nicht eine sehr elementare Systematik ernüchternd hervorträte. Der Titel *De Hugo à Mistral* nimmt sich auf den ersten Anblick ausserordentlich lockend aus, ist aber auch nichts Neues; er klingt sehr deutlich an Doumic's Thema *De Scribe à Ibsen* an, deutsche Leser erinnern sich vielleicht auch an Fritz Mauthner's Buch *Von Keller zu Zola*, an Konrad's *Von Hauptmann zu Zola*; die Formel scheint zu einer Alltagsmode zu werden, denn soeben ist eine Arbeit von Wolff, *Von Shakspeare zu Zola* erschienen. Man sollte diese Formel mit Recht für die Bezeichnung einer Entwickelungslinie, einer *Evolution*, wie das Schlagwort heisst, halten dürfen. Davon aber kann bei M. J.'s Buch keine Rede sein. Denn der Versuch, Mistral an das Schlepptau der französischen Romantik zu legen, ist durchaus verfehlt; Mistral's Beziehungen zu Lamartine, Dumas, von denen bei M. J. übrigens nichts erwähnt wird, zählen in diesem Sinne kaum mit. Ausserdem ist ja bekannt, wie geflissentlich Mistral den Einfluss der Pariser Literaturkreise, die *Bastille de la centralisation*, vermieden hat. Bei einem Genie von seiner Kraft spielen literarische Beeinflussungen ohnehin eine recht nebensächliche Rolle. Will man aber dergleichen durchaus geltend machen, so könnten doch neben der einheimischen Volksdichtung nur antike Muster, nach Mistral's eigenem Bekenntnis Homer und Virgil in Betracht kommen — wovon M. J. aber auch nichts erwähnt. Schon die mittelalterliche Literaturblüte der Provence war ja von einer so staunenerregend spontanen Art: warum sollte die ebenso überraschend entwickelte provenzalische Renaissance nicht auch aus dem heimatlichen Boden allein genährt worden sein? In diesem Sinne also wäre die Ueberschrift M. J.'s eine Ungereimtheit, ein literarhistorisches Coq-à-l'âne. Auch für Altbekanntes einen glücklichen Ausdruck zugewinnen, ist M. J. nicht gelungen. So ist

Digitized by Google

die umständliche Art, wie die soziale, wenn man will politische Deutung der Feliberbewegung in dem kleinen Rahmen dieser Vorlesung erörtert wird, weder notwendig noch geschmackvoll. M. J., der soviel, sogar sich selbst mit etwas aufdringlicher Genauigkeit zitiert, hätte – als Ersatz für reichlich ein paar Seiten seiner bez. Ausführungen — nur einen allen Mistralverehrern wohl bekannten Vers — *Sian de la grando Franço, e ni court ni coustié* – seinen Zitaten hinzufügen sollen. Ich glaube, die Bewunderung für Mistral und das Verständnis für die Vorzüge der Literaturkritik treibenden Landsleute M. J.'s ist unter uns Deutschen, auch hier in der äussersten Ostmark, grösser als bei ihm.

Königsberg. G. Thurau.

Brieux, „Les Avariés". Pièce en trois actes. — Interdite par la censure. – Paris 1902. P.-V. Stock, Editeur. Seizième Edition. 228 pages. 3,25 Mk.

Brieux, der Verfasser von *Les Remplaçantes* und der von der französischen Akademie preisgekrönten *Robe rouge*, hat uns im vergangenen Jahre mit einer neuen sozialen Studie beschenkt, die wohl in dramatischer Form gehalten, aber zur Aufführung nicht gelangt ist. Die Zensur legte sich ins Mittel und entfachte damit in der Presse der Hauptstadt einen allerdings mehr künstlichen als wahren Sturm der Entrüstung. Man rührte die Werbetrommel, verschickte zahllose Einladungskarten, und an einem bestimmten Abend war das *Théâtre libre* von Paris angefüllt mit Vertretern der Literatur, mit Hunderten von Neugierigen, die herbeigeeilt waren, um der Vorlesung des von der Censur so unglimpflich behandelten Stückes beizuwohnen. Darauf brach der Sturm von neuem los, vielleicht noch wütender als zuvor, und nun – nach ein paar Monaten ist alles ruhig, die Zensur waltet nach wie vor ihres reinigenden Amtes, und übrig geblieben ist nur ein Band der *Librairie Stock*: *Les Avariés, pièce en trois actes.*

Ein junger Mann, der Sohn eines Notars, hat in seinem Leben nur zwei Geliebte gehabt. Die eine war die Frau eines seiner besten Freunde: er verliess sie, weil dieser starb. Die andere war eine kleine Arbeiterin, deren arme und zum Teil kranke Familie ihn als ihren Ernährer und Herrn verehrte. Aber auch sie musste er aufgeben, weil sein Vater wünschte, dass er sich mit einer reichen Cousine verlobte, deren Mitgift ihm zum Ankauf einer *étude* dienen sollte. Wiewohl er seine Braut liebte, liess er sich doch, nachdem er mit einigen Freunden den Abschied vom Junggesellenleben gebührend gefeiert, noch zu einem *écart* verführen. Mit einer „unheilbaren" Krankheit behaftet, finden wir ihn im Sprechzimmer eines berühmten Spezialisten wieder. Er ist ganz verzweifelt und spielt mit dem Selbstmord. Der Arzt spricht ihm Mut zu, indem er ihn darauf hinweist, dass sich unter je sieben Passanten auf der Strasse immer einer in seiner Lage befinde oder wenigstens doch befunden habe; dass er alle Aussicht auf Heilung habe, falls er seine Vorschriften genau befolge, ja dass er sich sogar verheiraten und gesunde Kinder haben könnte. Nur möchte er hiermit noch

Digitized by Google

drei bis vier Jahre warten; denn erst dann wäre jede Gefahr der Ansteckung vorüber. Dieser Rat passt aber nicht in die Pläne unseres Helden. Er, der sich soeben noch das Leben nehmen wollte, besteht darauf, in einem Monat heiraten zu müssen. Er würde sonst die Erbschaft seiner reichen Tante, das Glück seiner Mutter, die Mitgift und Liebe seiner Braut und seine ganze Zukunft, ja sein Leben aufs Spiel setzen, da sein zukünftiger Schwiegervater gewalttätigen Charakters wäre und in derartigen Dingen keinen Spass verstände. Erst nachdem ihm der Doktor auf das eindringlichste die verhängnisvollen Folgen eines so leichtsinnigen Schrittes vor Augen geführt hat, verlässt er das Sprechzimmer, scheinbar überzeugt, jedoch mit dem Entschlusse, die geplante Ehe schon nach sechs Monaten zu vollziehen. Die nächste Zukunft scheint ihm recht zu geben. In der jungen Häuslichkeit herrscht eitel Glück und Sonnenschein. Die Geburt eines Töchterchens vollendet den Himmel auf Erden. Nach weiteren drei Monaten jedoch zieht plötzlich eine Unheil kündende Wolke herauf. Die Amme auf dem Dorfe schreibt den Eltern ihres Pfleglings, dass der Gesundheitszustand der Kleinen zu wünschen übrig lasse. Von banger Sorge getrieben, begiebt sich die Grossmutter zu ihrem Liebling. Der Arzt erklärt ihr, dass sich beunruhigende Symptome gezeigt hätten, und dass die Ernährung des Säuglings durch die Amme aufhören müsste. Man konsultiert noch einen berühmten Spezialisten in Paris; es ist zufällig derselbe, der dem unglücklichen Vater eine vorzeitige Heirat widerraten hatte. Auch er ist der Ansicht, dass die Amme nicht weiter nähren dürfe. Die Grossmutter aber, die ihr kleines Enkelkind abgöttisch liebt, sträubt sich mit aller Macht gegen jeden Wechsel in der Ernährungsweise. Sie fürchtet das Schlimmste für das schwächliche, leidende Kind, die Freude und das Glück ihres Alters. Vergebens macht sie der Arzt auf die Gefahren aufmerksam, die sich für die Gesundheit der Amme und ihrer Angehörigen in der Folge ergeben könnten. In dem Egoismus ihrer Grossmutterliebe will sie eher diese als das Leben ihres Kindes gefährden. Die Amme hat aber durch die Indiskretion eines Dienstboten, der die Unterhaltung zwischen dem Arzt und der Grossmutter belauscht hat, die wahre Natur der Krankheit erfahren. Sie will nicht länger bleiben und verlangt die 500 Franken, die man ihr versprochen, wenn sie das Kind bis zu seiner Abgewöhnung nähren wollte. Ueber diese Unverschämtheit empört, belegt sie der *Avarié* mit den gröbsten Schimpfworten, fasst sie beim Arm und will sie hinauswerfen. Da schreit sie ihm ins Gesicht, was sie von seiner Krankheit gehört: *„On m'a dit que votre gosse, on ne l'élèverait pas, et qu'il était pourri parce que son père a une sale maladie qu'on attrape avec les femmes de la rue.“* In demselben Augenblick hört man einen gellenden Aufschrei. Die junge Frau des *Avarié*, die von einem Besuche zurückgekehrt ist und der letzten Szene unbemerkt beigewohnt hat, bricht schluchzend zusammen.

Das Drama wäre hier eigentlich zu Ende. Der Schriftsteller hat jedoch noch einen dritten Akt hinzugefügt, um so die Gelegenheit zu erhalten, seine These bis zum vollkommenen Abschluss zu entwickeln.

Der Vater der unglücklichen Frau kommt zum Arzte und verlangt eine Bescheinigung über den Charakter der Krankheit seines Schwiegersohnes; er will eine Klage auf Ehescheidung einleiten. Der Arzt aber weigert sich, ihm ein derartiges Attest auszustellen. Das verbiete ihm einmal die Pflicht des Amtsgeheimnisses, dann aber auch das Interesse von Mutter und Kind. Ein solcher Prozess würde beide öffentlich mit einem Makel bedecken, der für ihre Zukunft die verhängnisvollsten Folgen

haben könnte. Als der unversöhnliche Vater sodann die Absicht äussert, sich selbst Rache zu verschaffen und den *Araric* zu erschiessen, wie einen tollen Hund, da weist er ihn darauf hin, dass er den Skandal dadurch nur noch grösser machen würde. Im übrigen trage er doch auch einen Teil der Verantwortung, insofern als er sich wohl nach den Vermögensverhältnissen, nicht aber nach dem Stande der Gesundheit seines Schwiegersohnes erkundigt habe. Und sei er denn selbst ohne Sünde, um so unversöhnlich zu erscheinen? Nicht darauf komme es an, ob er die Krankheit tatsächlich kontrahiert, sondern darauf, ob er sich nicht auch der Gefahr einer Ansteckung ausgesetzt habe. *„Alors ce n'est pas de la vertu que vous avez eue, monsieur . . . c'est de la chance!"* Und mit der überlegenen Sicherheit des erfahrenen Mannes sucht er ihm klar zu machen, dass nunmehr die Grundlage für eine dauerhafte und glückliche Ehe unzweifelhaft geschaffen wäre *„Les pêcheurs repentants font les meilleurs maris."* Auch garantiere er dafür, dass das nächste Kind gesund und kräftig werden solle. So lässt der Vater seinen Hass fahren und ist bereit, sich einer Wiedervereinigung der beiden Ehegatten nicht zu widersetzen, falls seine einstweilen bei ihm lebende Tochter nach einer gewissen Zeit zur Vergebung neigen sollte.

Da der alte Herr aber gleichzeitig Deputierter ist, so will ihn der in seinen menschenfreundlichen Ideeen vollkommen aufgehende Arzt noch verpflichten, auch seinerseits etwas für die Bekämpfung jener Geissel zu tun, die mit dem Alkoholismus und der Tuberkulose so viel Leiden in die Welt bringt und die unglückliche Menschheit in so grauenhafter Weise dezimiert. Er führt ihm einige Kranke seines Hospitals vor, aus deren Lebensgeschichte er die Massregeln ableiten solle, die eventuell vom Staate zu ergreifen wären.

Brieux ist der Ansicht, dass jeder junge Mann, der sich verheiraten wolle, mit anderen amtlich vorgeschriebenen Papieren, wie z. B. der Bescheinigung, dass er zur Beichte gewesen, auch ein Gesundheitsattest einzureichen habe. Daraus könnte man ersehen, ob er noch einer Quarantaine bedürftig sei oder nicht. Andererseits habe der Vater des jungen Mädchens die Pflicht, über den Gesundheitszustand seines künftigen Schwiegersohnes Erkundigungen einzuziehen, wie er das ja auch hinsichtlich seiner Vermögensverhältnisse tue. Wie sich die Notare zweier Familien behufs Festsetzung des Besitzstandes vor dem Abschluss der Heirat zu einer Besprechung vereinigten, so sollten auch die beiden Familienärzte zusammenkommen, um zu prüfen, ob die sanitären Bedingungen auf beiden Seiten erfüllt seien. Brieux schrickt sogar nicht davor zurück, die Erkenntnis von dem Wesen und den Folgen der in Rede stehenden Krankheit schon in den Schulen zu verbreiten; denn, sagt er, *il n'y a rien d'immoral dans l'acte qui perpétue la vie au moyen de l'amour.* Was er sonst noch sagt, ist teilweise lokaler, auf jeden Fall aber sekundärer Natur. So z. B. dürften die unentgeltlichen Konsultationsstunden in den Krankenhäusern nicht mit der Arbeitszeit der grossen Arbeitermasse zusammenfallen. Der weite Weg, das lange Warten im Sprechzimmer liessen diese zuviel versäumen; die Sorge um ihren geschmälerten Verdienst, die Furcht, ihre Stelle zu verlieren, sie oft die Krankheit verheimlichen. Auch sollte man es dem

Digitized by Google

Kranken nicht zumuten, seine Geschichte dem Arzte in Gegenwart dritter Personen vorzutragen. Es sei widersinnig, den Unbemittelten zwar unentgeltliche Rezepte, aber keine unentgeltlichen Heilmittel in die Hand zu geben. Aber auch die Sittenpolizei müsste noch in weit höherem Masse ihre Pflicht tun. Verführungen von 15jährigen Jungen, die, wenn sie aus der Schule kommen, vagabundierenden Dirnen in die Hände fallen, müssten zur Unmöglichkeit werden. Auch sollte man die unter Kontrolle Stehenden, sobald man einmal bei ihnen die Krankheit konstatiert habe, vor ihrer Heilung nicht wieder auf die Strasse lassen und ihnen so Gelegenheit geben, aus Erwerbsrücksichten oder gemeiner Rache andere zu infizieren.

Solche und ähnliche Verbesserungsvorschläge macht der Verfasser mit einer Sachkenntnis und Gründlichkeit, die selbst dem berühmten Professor Fournier, dem er übrigens sein Buch auch gewidmet hat, alle Ehre machen würden. Das ganze Stück gibt sich als von sittlichem Ernste durchzogen und will eine soziale, wissenschaftliche Studie in dialogischer Form sein.

Darin liegt auch schon die Kritik, die man vom dramatisch-ästhetischen Standpunkte über die *Avariés* fällen könnte. Von einer eigentlichen, sich steigernden Handlung kann man nicht sprechen; von einer psychologischen Entwickelung der Charaktere kann keine Rede sein. Diese würden bei ihrer Unmännlichkeit und ihrem widerspruchsvollen, unlogischen Gebahren sogar lächerlich wirken, wenn das Thema nicht gar so ernst wäre.

Breslau. Urbat.

Général G. Niox, Histoire de la guerre franco-allemande 1870 -71. Nebst einem Anhange. Für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Bretschneider, Oberlehrer. Mit zwei Kartenskizzen. Preis: geb. 1,20 Mk. Hierzu ein Wörterbuch. Preis: 0,75 Mk. Leipzig, Verlag von G. Freytag, 1902. (Hist. S. 1 —35, Anhang S. 36 -79, Anm. S. 80—107, Wörterb. 69 S.)

Die kleine Schrift des französischen Generals Niox, der 1870 mitgefochten hat, ist wegen ihrer Unparteilichkeit, Schlichtheit und Klarheit unbedenklich für Sekunda oder Realobertertia zu empfehlen.

Zwei Kartenskizzen veranschaulichen die Kämpfe um Sedan und Paris. Es hätten aber auch die übrigen Kriegsschauplätze berücksichtigt und dafür die zum Teil recht elementaren und nicht immer geschickt gegebenen geographischen Bemerkungen weggelassen werden sollen.

Die 14 Schriftstellern entnommenen 17 Stücke des Anhanges, der einen grösseren Raum einnimmt als die Geschichte des Krieges selbst, sind hinzugefügt, um Lesestoff für ein ganzes Jahr zu gewinnen. Abgesehen von der wenig glücklichen Auswahl — nur Nr. 10 und 16 sind lesenswert — sind *tutti frutti* keine Kost für Sekundaner.

Von den Anmerkungen sind viele überflüssig, z. B. die Angabe des Geburts- und des Todesjahrs und der Vornamen aller vorkommenden Personen (Werder: Karl August Friedrich Wilhelm Leopold), andere ungenau oder ungeschickt. Schwere Stellen sind nicht erklärt.

Im Wörterbuche ist die alphabetische Reihenfolge an mehr als 50 Stellen nicht eingehalten, *rejeter* und *vain* sind zweimal verzeichnet, dagegen fehlt *annuler, convergent, craquer, démontrer, emprunt, enceinte* und *tromper*. Unnötig ist die Aussprachebezeichnung von *août, doigt, femme* u. s. w., die Aufnahme von *mille, an, acheter, alors* u. s. w., von *billard, bataillon, uhlan, turco, brigade, caserne, infanterie* u. s. w., die Angabe *v. irr., m.* hinter Männern, *f.* hinter Frauen, der regelmässigen Adverbien hinter den Adjektiven, die Wiederholung der *v. réfl.*, wie *s'* ∞ hinter *accuser* u. s. w. Undeutsch ist „sich entschliessen über", „wetteifern in Bezug auf", „vor Schweiss triefen", „nach Tod riechen", „seine Amtstätigkeit niederlegen", „zur Reue kommen", „die Lage der Geldverhältnisse" u. s. w., mundartlich „Kalesche", „Geseufze", „Stängelchen", „sich eine Güte tun", falsch „Hoheit" statt „Majestät" *(Sire)*, *intense* = dicht *(froid)* [verwechselt mit *dense*], „sich bekümmern um" statt „bekümmert sein", *au fond* = im Grunde genommen, unten in.

Besonders macht sich ein Mangel an guten Ausdrücken fühlbar, vgl. *abandonner* = abtreten, *âgé* = ältlich, *assez* = ziemlich, *avertir* = anweisen, *bien* = bei weitem, *bon* = günstig, richtig, schön, *cercle* = Ring, Gürtel, *création* = Aufstellung, *cruel* = entsetzlich, bitter, *délivrer* = ausstellen, *démonté* = abgesehen, *déployer* = verrichten u. s. w. Am unzulänglichsten ist das Lexikon in militärischer Beziehung: der Soldat wird nicht unterrichtet, sondern ausgebildet, nicht ernährt, sondern verpflegt. Die Kavallerie hat keine Stutzen, sondern Karabiner. Der Leutnant trägt keine Schulter-, sondern Achselstücke. Nicht reitende Eilboten rekognoszieren oder erkundigen das Gefechtsfeld, sondern (Offiziers-)Patrouillen werden ausgeschickt, um das Gelände zu erkunden oder aufzuklären. Nicht Plänkler gehen in entwickelter, auseinandergezogener Gefechtsform im Laufschritt vor, sondern die Schützen schwärmen und gehen sprungweise vor. Die Artillerie bringt nicht dicke Geschütze zum Vorschein, sondern fährt schweres Geschütz auf. Einen Korps- oder Brigadekommandanten giebt es nicht, wohl aber solche Kommandeure. Truppen sammeln sich nicht an, sondern werden versammelt, ein Armeekorps wird nicht eingerichtet, sondern gebildet u. s. w. u. s. w. Die Felddienstordnung kennt nur Avant-, Arrièregarde, Gros, Biwack, nicht Vor-, Nachtrab, Hauptteil (Haupttrupp ist etwas anderes) und Feldlager.

Die 30 Druckfehler im Wörterbuche sind geeignet, den Schüler irrezuführen.

Alles dies genügt, um vor dem Lexikon und somit vor der ganzen Ausgabe zu warnen.

Digitized by Google

Erckmann-Chatrian, Histoire d'un conscrit de 1813. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Eugène Pariselle. Mit zwei Karten. Preis: geb. 1,20 Mk. Hierzu ein Wörterbuch; Preis: 0,40 Mk. Leipzig, Verlag von G. Freytag, 1902.

Den Inhalt des beliebten Schulbuches setze ich als bekannt voraus. Wenn man Josef den Vorwurf macht, er sei bei der Aushebung allzu ängstlich gewesen und habe sich bei dem nächtlichen Zusammentreffen mit Pinacle feig benommen, so ist zu erwidern, dass er sich im Feldzuge stets brav gehalten und recht daran getan hat, Leuten vom Schlage Pinacle's, die bei jeder Gelegenheit zum Messer greifen, aus dem Wege zu gehen.

In der Ausgabe, der eine Biographie der beiden Schrifsteller vorausgeschickt ist und zwei Skizzen von der Schlacht bei Grossgörschen und bei Leipzig beigegeben sind, ist leider die treffende Schilderung Katharinens und die rührende (nicht rührselige!) Geschichte von der sauer verdienten Uhr, die Josef seiner Braut zum Geburtstage schenkt, gestrichen.

Die Anmerkungen und das Wörterbuch sind mit grosser Sorgfalt und wirklichem Verständnis verfasst. Nur möchte ich auf folgendes aufmerksam machen: Es heisst nicht „Gewehr über!" sondern „das Gewehr über", nicht „Stellt", sondern „Setzt die Gewehre zusammen!", nicht mehr „Reveille" und noch nicht „Vor-, Nachhut, Schwadron". Nicht ganz geschickt sind die Bedeutungen unter *établir, retraite, revue, doux, dresser, horreur* und die Anm. zu 9_{27} u. 64_{33}. Landschaftlich ist „Kalesche", „Fladen" *(galette)* und „ausreissen" *(se sauver)*. Die Aussprachebezeichnung ist überflüssig, ausser etwa zu *bœuf, œuf, cerf, emmailloter, emmener, enhardir, (dés)ennuyer, hennir, hennissement, obus, os, poêle, sculpture, gai, Mayence*. Entbehrlich ist in den Anm. zu $66_{16\,26}$, 67_{7}, 68_{31}, 69_{10} u. 82_{29} die Angabe des Geburts- und Todesjahres *Vandamme's* u. s. w. Anm. zu 39_{21} steht irrtümlich *Magdeburg* statt *Merseburg*. *Mark-Ranstädt* und *Schönfeld* werden besser *Markranstädt* und *Schönefeld* geschrieben. In der ganzen Ausgabe findet sich ein einziger Druckfehler (Anm. zu 63_{33}).

Mühlhausen in Thür. Franz Petzold.

Charles Hiatt, Westminster Abbey, A Short History and Description of the Church and Conventual Buildings with Notes on the Monuments. With 47 Illustrations. (Bell's Cathedral Series). London, George Bell & Sons, 1902. XII + 143 S. 8°. 1 s. 6 d.

Nachdem die Entstehungsgeschichte der Westminster Abtei kurz erzählt worden ist, wird das Aeussere und Innere derselben eingehend beschrieben und insbesondere auch die zahlreichen in derselben befindlichen Denkmäler berühmter Männer genau verzeichnet, zugleich mit kurzen Notizen über ihre Lebenszeit und ihre Verdienste. Zahlreiche

vorzüglich gelungene Abbildungen schmücken den Text; die äussere Ausstattung und der Einband verdienen alles Lob. Das Büchlein bildet also einen vortrefflichen Führer durch dieses altehrwürdige Gotteshaus, von dem der Verfasser mit Recht sagt: (S. 15): *„More than any other building in the world, Westminster Abbey is representative of the history and genius of the English race."*

Auch die übrigen Bändchen von *Bell's Cathedral Series (1 s. 6 d. each)*, die eine allgemeine Uebersicht über die englischen Kathedralen *(English Cathedrals. An Itinerary and Description. Compiled by J. H. Gilchrist. Revised and Edited with an Introduction on English Architecture by Rev. T. Perkins)* und 32 Einzelbeschreibungen von berühmten englischen Kirchen und Kathedralen enthält, seien im Bedarfsfalle unseren Lesern empfohlen.

Königsberg. Max Kaluza.

Dr. **J. Schipper,** d. Z. Rektor der k. k. Universität. Alte Bildung und moderne Kultur. Inaugurationsrede. Wien, Selbstverlag der k. k. Universität, 1901. 55 S. 8°. 1 Mk.

Hofrat Schipper ist der erste Neuphilologe, der an die Spitze einer österreichischen Hochschule gestellt wurde. Dieser bedeutsame Anlass bietet ihm Gelegenheit, das Verhältnis der neueren Philologie zu dem höheren Bildungswesen und den Bildungsbestrebungen der Gegenwart näher ins Auge zu fassen. In feinsinniger Weise hatte der Redner für die Feier seiner Amtseinführung einen Tag gewählt, der zugleich ein wichtiger Gedenktag in der Geschichte Englands ist: den Tag, an dem ein Jahrtausend verflossen war, seit König Alfred der Grosse aus dem Leben schied. Von diesem Begründer des englischen Staatswesens und der englischen Kultur ausgehend, erörtert nun Sch. in einer rednerisch ausserordentlich wirksamen Uebersicht den Anteil Englands am geistigen Leben Europas von Shakespeare bis Tennyson, von Bacon bis Mill und Maxwell, von Raleigh bis Stanley, von Stephenson bis Edison. Diese Kulturarbeit hat im Vereine mit den gleichwichtigen Fortschritten der übrigen westeuropäischen Völker ganz neue Verhältnisse geschaffen, denen unser heutiges Unterrichtswesen nicht gerecht wird. Insbesondere genügt die rein gymnasiale Bildung nicht mehr den Bedürfnissen der Gegenwart. Sch. verweist in dieser Hinsicht bezüglich Englands auf die Reden, die vor kurzem von Lord Rosebery und Sir Richard Jebb gehalten wurden; bezüglich Deutschlands auf die Berliner Verhandlungen vom Juni 1900. Er betont, dass die Gymnasien „hinsichtlich des sprachlichen Bestandteiles ihrer Wirksamkeit, obwohl gerade während der zweiten Hälfte des 19. Jahrh. auf fast allen Gebieten des uns umgebenden Lebens völlig veränderte Zustände eingetreten sind, noch immer auf dem nämlichen Standpunkte wie vor fünfzig

Digitized by Google

Jahren stehen." Er wendet sich weiter gegen das Vorurteil, dass die von den Gymnasien vermittelte, vorwiegend auf dem Studium der alten Sprachen beruhende Bildung eine höhere, idealere sei als die an den Realschulen erworbene und bespricht ausführlich die Vorteile, welche das Studium der neueren Sprachen sprachlich, stilistisch und inhaltlich bietet, wobei er für die Reformgymnasien warm eintritt. Andrerseits übersieht er nicht, dass die Ausscheidung der alten Sprachen mit schweren Nachteilen verbunden wäre. Insbesondere sei das Lateinische unentbehrlich, um zu einem tieferen Verständnis des Werdeganges unserer Kultur zu gelangen.

An diese Ausführungen knüpft nun der Redner beachtenswerte Vorschläge zu einer Ausgestaltung des österreichischen Mittelschulwesens. In Oesterreich bestehen bekanntlich nur zwei Mittelschultypen: die 7klassige, lateinlose Oberrealschule und das 8klassige Gymnasium. Aus diesem Stande der Dinge ergeben sich folgerichtig vor allem zwei Wege zur Lösung der Frage: einmal die Einführung des Lateinischen an der Realschule; und ferner die Berücksichtigung des Französischen und Englischen an den Gymnasien. Die Pflege des Lateinischen an den Realschulen erklärt Schipper für wünschenswert; denn — so folgert er — die Gleichberechtigung der Abiturienten der lateinlosen Realschulen mit den von Gymnasien kommenden Hörern der Universitäten kann erst dann gewährt werden, wenn ihnen die Möglichkeit geboten wird, einen entsprechenden Kursus in der lateinischen Sprache durchzumachen; dieser Kursus könne aber schwerlich in die Universität selber verlegt werden. Unumgänglich notwendig ist aber nach Schipper die Einführung des obligatorischen Unterrichtes in der französischen und englischen Sprache an unseren Gymnasien. Die Frage sei nur, wie ist dies einzurichten, da doch schon jetzt so sehr über die angebliche Ueberbürdung der Schüler geklagt wird. Zwei Mittel gebe es nun, der Ueberbürdung vorzubeugen. Zunächst könne man vom Obergymnasium an eine Scheidung der Schüler nach der allgemeinen Berufswahl eintreten lassen in eine philologisch-historische und eine mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung, in welch letzterer das Griechische ausgeschlossen wäre. Das zweite Mittel läge in einer wesentlichen Einschränkung des Prüfungswesens; die in Oesterreich vorgeschriebenen offiziellen Einzelprüfungen, die in der Tat Schüler und Lehrer stark belasten, nehmen nach einer Berechnung Schipper's jährlich einen Zeitaufwand von 1500—2000 Stunden in Anspruch; davon könnten, wie das Prüfungswesen Deutschlands zeigt, dreiviertel erspart und so etwa 1000 Stunden dem Studium der modernen Sprachen zugewendet werden. Auf welchem Wege aber auch die Einfügung des Französischen und Englischen in den Lehrplan unserer Gymnasien ins Werk gesetzt werden möge — die Universitäten dürfen nicht aufhören, immer aufs neue auf die Notwendigkeit dieser Massregel hinzuweisen.

Digitized by Google

Denn diese Kenntnis gehöre heute zum Begriffe der allgemeinen Bildung; sie sei ausserdem die unerlässliche Vorbedingung für den gründlichen Betrieb wissenschaftlicher Hochschulstudien an jeder Fakultät; endlich habe der Staat selbst ein volkswirtschaftliches Interesse daran, wie auch Rosebery in seiner Rede ausführte.

Die Anregungen Schipper's sind in Wien auf einen wohlvorbereiteten Boden gefallen. Von Seite der Regierung war schon früher an einem Wiener Gymnasium das Französische als bedingter Mussgegenstand versuchsweise eingeführt worden, und mit welcher Aufmerksamkeit die Unterrichtsverwaltung den Versuch verfolgte, dafür spricht die Tatsache, dass der ersten Reifeprüfung aus dem Französischen an diesem Gymnasium im Juli d. J. der Herr Unterrichtsmininister Dr. Wilhelm R. v. Hartel in Begleitung des Referenten Hofrat Dr. J. Huemer beiwohnte. Der Erfolg war so zufriedenstellend, dass mit Beginn des heurigen Schuljahres diese Massregel auch auf andere Gymnasien ausgedehnt wurde, und zugleich eine Aenderung der Prüfungsvorschriften für das Mittelschullehramt erfolgte, um geeignete Lehrer des Französischen für die Gymnasien zu erhalten. Auch in den Kreisen der Realschulmänner regt es sich; die Berechtigungsfrage ist neuerdings in Fluss gekommen, wobei allerdings die Mehrzahl der Realschullehrer auf dem Standpunkte steht, dass der Realschulabiturient an der Universität die Gelegenheit finden müsse, die notwendigen Kenntnisse im Lateinischen sich zu erwerben; während eine kleine Gruppe - - zu der auch der Ref. gehört - - mit Schipper das Lateinische in die Realschule eingeführt sehen möchte. Leider stehen diesem Wunsche so viele Hindernisse, vornehmlich legislativer Natur, entgegen, dass seine Erfüllung vorderhand unmöglich ist. Dazu kommt noch, dass wir Deutsche in dem vielsprachigen Oesterreich mit sehr realen Verhältnissen rechnen müssen, die Sch. nicht berührt hat und auch nicht zu berühren brauchte. Für unsere deutschen Abiturienten ist die Kenntnis einer zweiten Landessprache geradezu unentbehrlich, zum mindesten in sprachlich gemischten Ländern. Hier muss die Frage der allgemeinen Bildung ganz unzweifelhaft hinter der Erwägung zurücktreten, dass die Vernachlässigung der zweiten Landessprache durch die deutschen Schüler auf die Dauer unbedingt zu einer empfindlichen Schädigung des Deutschtums führen muss, indem der fremdnationale Mitbewerber, der ja meist über ausreichende Kenntnis des Deutschen verfügt, weitaus im Vorteile ist. Nun verweist allerdings Schipper einmal gelegentlich auf die holländischen Gymnasien, die Obligatunterricht in fünf Sprachen haben. Allein hiebei darf man nicht übersehen, dass die Erlernung einer slavischen Sprache dem Deutschen unverhältnissmässig mehr Schwierigkeit bietet, als das Studium des Deutschen dem Holländer. Und so wird es für einen nicht unbedeutenden Teil der deutschen Mittelschulen Oesterreichs

Digitized by Google

beim Alten bleiben müssen: Pflege der alten oder der neueren Sprachen mit Berücksichtigung der Landessprache.

Aber für die in sprachlich-einheitlichen Kronländern gelegenen Mittelschulen bleiben Schipper's Ausführungen wertvoll; und wir sind dem Redner dafür um so dankbarer, als sich von vorneherein annehmen liess, dass seinen Vorschlägen heftiger Widerspruch von Seiten der Verteidiger des alten Gymnasiums nicht erspart bleiben werde. Der ist nun in der Tat nicht ausgeblieben; es hat sich von neuem gezeigt, dass jeder Versuch, den unabweislichen Forderungen der Gegenwart im Rahmen der heutigen Unterrichtsverhältnisse Rechnung zu tragen, von den altklassischen Philologen als ein direkter Angriff auf das Gymnasium aufgefasst wird, mögen die Besserungsvorschläge noch so massvoll gehalten sein. Man übersieht dabei, dass gerade den Männern, die selbst aus dem Gymnasium hervorgegangen sind, es fern liegt, einen Stein auf die altehrwürdige Bildungsstätte zu werfen. Sie leitet dabei ein ganz anderes Gefühl, jenes Gefühl, dem Geheimrat Professor Dr. J. Reinke in dem letzten Doppelhefte der *„Monatsschrift für höhere Schulen"* Ausdruck gegeben hat, wenn er bekennt: „Bei jeder sich darbietenden Gelegenheit bin ich dafür eingetreten, dass das Gymnasium in seinem alten Glanze erhalten werde. Darunter verstehe ich allerdings nicht ein starres exklusives Festhalten an den wissenschaftlichen Bildungsmitteln des Mittelalters, sondern ich glaube, dass das Gymnasium selbst seine Daseinsberechtigung in Frage stellen würde, wollte es in beklagenswertem Eigensinn sich von dem kraftvoll pulsierenden Geistesleben der Gegenwart abwenden."

Wien. Eduard Sokoll.

Chambers's Cyclopædia of English Literature. New Edition by David Patrick LLD. A History Critical and Biographical of Authors in the English Tongue from the Earliest Times till the Present Day, with Specimens of their Writings. Volume I. London and Edinburgh W. & R. Chambers, Limited 1901. XV + 832 S. Gross 8°. 10 s. 6 d.

Die erste Auflage der *Cyclopaedia of English Literature* war von Dr. Robert Chambers mit Unterstützung seines Freundes Dr. Robert Carruther in den Jahren 1842–1844 in zwei Bänden herausgegeben worden und hatte wegen der sorgfältig ausgewählten Textproben von englischen Schriftstellern aus allen Jahrhunderten, der sachverständigen biographisch-kritischen Einleitungen zu denselben und der beigegebenen interessanten Abbildungen rasch eine grosse Verbreitung gefunden, so dass in den Jahren 1858, 1876 und 1888 Neubearbeitungen nötig wurden, die aber an dem ganzen Plane und der Einrichtung des Werkes nichts

Wesentliches änderten. Jetzt, am Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts, ist wiederum eine Umarbeitung und Erweiterung von Chambers's *Cyclopaedia of English Literature* in Angriff genommen worden, die nicht blos den in den letzten Jahrzehnten neu hinzugekommenen Stoff umfasst, sondern auch für die früheren Jahrhunderte die Ergebnisse der neueren literarhistorischen Forschung nutzbar zu machen sucht. Der äussere Umfang des Werkes ist hierdurch von zwei Bänden auf drei Bände von mehr als 800 enggedruckten Seiten angewachsen. Der zunächst vorliegende erste Band[1]), der bis zum Ende des 17. Jahrhunderts reicht, zeigt die völlige Umgestaltung des Werkes in deutlichem Masse. Die altenglische Literatur, die früher auf drei Seiten erledigt wurde, umfasst jetzt 30 Seiten; die mittelenglische Literatur ist von 20 auf 30 Seiten gestiegen, und auch in der Darstellung des 16. und 17. Jahrhunderts sind zahlreiche, früher mit Stillschweigen übergangene Schriftsteller neu aufgenommen, viele Artikel völlig neu geschrieben und im einzelnen alles entsprechend dem gegenwärtigen Stande der Forschung nachgeprüft und gebessert worden. Ebenso wurde die Auswahl der beigegebenen Textproben sorgfältig revidiert, manches Ungeeignete ausgeschaltet und durch Besseres ersetzt. Dabei ist die Einteilung und Anordnung des Stoffes klarer und übersichtlicher als in den früheren Auflagen.

Zu dieser gründlichen Umgestaltung waren die Kräfte *eines* Mannes nicht ausreichend. Der Herausgeber der gegenwärtigen Auflage, David Patrick, hat daher eine Anzahl von Hilfskräften herangezogen, und zwar solche, die in dem jeweiligen Gebiete am besten Bescheid wissen. So hat zum Beispiel Stopford Brooke die altenglische, A. W. Pollard den grössten Teil der mittelenglischen Literatur bearbeitet; Sidney Lee hat den Abschnitt über Shakespeare beigesteuert; Andrew Lang handelt über die englischen und schottischen Balladen, A. H. Bullen über die Dramatiker der elisabethanischen Zeit und über die Literatur der Restaurationszeit, Edmund Gosse über die Dichter des elisabethanischen Zeitalters, Saintsbury über Dryden u. s. w.; wir folgen also überall bewährten und zuverlässigen Führern. Chambers's *Cyclopaedia* in ihrer neuen Gestalt darf somit als die beste allgemeine Einführung in die englische Literatur angesehen werden, die wir zur Zeit besitzen, und sie sei darum auch unseren Lesern auf das wärmste empfohlen. Wer nicht in der Lage ist, das Buch für seine Privatbibliothek zu erwerben, der möge wenigstens dafür sorgen, dass es für die Bibliothek der Anstalt, an der er tätig ist, als ein Nachschlagebuch von bleibendem Werte angeschafft werde.

---

[1]) Der zweite Band ist eben (Oktober 1902) als erschienen angezeigt worden, aber noch nicht in unsere Hände gelangt.

Digitized by Google

Algernon Charles Swinburne, Atalanta in Calydon and Lyrical Poems. Selected, with an Introduction, by William Sharp (Collection of British Authors, vol. 3522.) Leipzig, Tauchnitz 1901. 304 S. 1,60 Mk.

Die gesamten Dichtungen Swinburne's kosten in den englischen Originalausgaben über 150 Mk. Eine Anschaffung derselben ist also für den Privatmann in Deutschland so gut wie ausgeschlossen, und selbst in den öffentlichen Bibliotheken wird man wohl vergebens danach suchen. Die Königsberger Königl. und Universitätsbibliothek, die in der Berücksichtigung der modernen fremdsprachlichen Literatur mancher grösseren Bibliothek weit voraus ist, besitzt zum Beispiel nur die *Poems and Ballads*. Darum muss es dankbar begrüsst werden, dass die Tauchnitz'sche Verlagsbuchhandlung in vorliegendem Bande den deutschen Lesern wenigstens eine kleine Auswahl aus Swinburne's Dichtungen zugänglich macht, nämlich das Drama *Atalanta in Calydon* und eine Anzahl lyrischer Gedichte, vornehmlich aus den Sammlungen *Poems and Ballads* und *Songs before Sunrise*. Vorausgeschickt ist eine *Introduction* (S. 7–30), in der der Herausgeber, William Sharp, alles Wissenswerte über Swinburne's Leben und Schriften kurz mitteilt. Den Kritiker, der mit W. Sharp über die von ihm getroffene Auswahl rechten wollte, entwaffnet er durch die Schlussworte der Einleitung (S. 30): *„why quarrel about the colour and fragrance of my nosegay: the garden is open to all: make your own nosegay: it also will have "the print and perfume of old passion", and there will at least be this certainty, that much which is here gathered could not possibly be left unculled"*. Vielleicht ermöglicht es die Verlagsbuchhandlung, noch ein zweites oder drittes Bändchen mit einer Auswahl Swinburne'scher Gedichte folgen zu lassen.

Königsberg. Max Kalnza.

H. G. Wells, The First Men in the Moon (Collection of British Authors vol. 3577) Leipzig, B. Tauchnitz 1902. 1,60 Mk.

The reader of this book will find an interesting occupation in trying to solve the problem of the origin of Mr. Wells' theories. We come across some old friends — the moon as a cheese, for instance, and the wise advice of "Go to the ant"; the Selenites indeed resemble ants with their ultra-practical organisation, differentiation far beyond man's, burrowing powers, and use of moon calves (aphides!). However Mr. Wells differs from fact with regard to the last, and makes his Selenites kill their cattle. — The main assumption of the book is "Cavorite", an "all-opaque" substance, theoretically possible if the ethereal wave types (heat, light, electrical, x, etc.) are similar in nature to the force of gravity. This assumed, a system of blinds makes the Cavorite sphere practicable, as a ferry-boat over space.

Digitized by Google

The cheese-moon has some remarkable qualities — on one side is water, on the other frozen air, yet a short way within a comfortable temperature is maintained. The statement that the craters are but rubbish heaps with a burrow at the bottom is interesting, as it shews once more the trap-door spider and ant-lion nature of the "Mooneys". Mr. Wells' descriptive powers are well displayed, e. g. in the chapter "Sunrise on the Moon". Yet the book appears somewhat undigested, and one can see the influences at work on the author's brain rather too clearly for aught than a pleasure in details.

Leonard Merrick. When Love flies out of the Window (Collection of British Authors vol. 3572) Leipzig, B. Tauchnitz 1902. 1,60 Mk.

Ralph Lingham, a literary man, marries in haste and repents likewise, but takes some time to repent his repentance. Meenie Weston, his wife, has trials and eventual success on the stage; the background is made up of dramatic agencies and a "boui-boui" in Paris; it is an interesting picture of a side of human life usually only imagined. Hero and heroine, their loves and differences stand out clearly from the rest of the picture, mainly because they have no friends or relatives worthy of more than outlines. Our interest is held till the last, usually, though one would wish for less objectivity in the characterisation. I cannot help thinking that the artistic truth of the story did not require a reconciliation, and that Mr. Merrick herein panders to the sentimentalist of the pit and gallery. The author, as one of his critics has I believe said, has a conscience; he merely hints in gentlemanly terms at the perils of a girl's life on a fourth class stage. Mr. Merrick may be also congratulated on his mastery of words, e. g. in the account of Lingham's ocean voyage and arrival at New-York. He uses a word I have not seen elsewhere "avid", an adjectival form made from "avidity". The book is happily in English, and not in a manner made up of English words: to some this will be as good a recommendation as good characterisation or abstention from pathology.

S. R. Crockett. The Dark of the Moon. (Collection of British Authors vol. 3573-4.) Leipzig, B. Tauchnitz, 1902. 3,20 Mk.

Here we have a continuation of the "Raiders", and renew our acquaintance with many old friends. Again action is blended with sentiment, but both are male and healthy; we rejoice in the moorland breezes, with an occasional sniff of powder to brace us up. The plot is sufficiently true to nature to be probable, yet sufficiently "worked up" to make it a work of art, bringing out the lights and shades just that trifle more than in Nature which betrays the touch of a master. One

Digitized by Google

or two details one could carp at: — how does the minister hypnotise Harry suddenly, though the latter is blind? Why are descriptions mainly in Scots till vol. I, p. 83 and in English afterwards? The usual dictionary of kailyardisms is needed to solve such riddles as "rickle, gairy, chunnering, hiplocks, hurdies, garths, gussets, arles, benty", etc. etc. Misprints I cannot here point out: I hope "Ben Johnson" (p. 36 vol. 1) and "runnagate" (p. 86 vol. 1) are such. But this is mere carping. I cannot hope to suggest the atmosphere of the book, nor describe the masterly changes in pitch of interest. That there is no anticlimax is what we expect from Mr. Crockett.

His men, esp. Silver Sand and Hector Faa, are men's men, and his women men's women: and we get to know them really, and not as in a drawingroom. An interesting question occurs (vol. I, p. 154), and the whole aspect of the book depends on the reader's solution. It is the great enigma: "What are the logical differentiæ of man and woman?"

Mrs. Alexander, The Yellow Fiend (Collection of British Authors, vol. 3562) Leipzig, B. Tauchnitz 1902. 1,60 Mk.

This is the tale of Ordell the miser and Madge his grand-daughter of the sad life of a girl who has to live with a crotchety old man, and some incidents connected with her ultimate happiness. The usual two men — the wife of one of them at the critical moment, but not the expected jealous scene. Madge helps Brook, the erring husband, back to a cooler state and some self-respect, at the cost of her love for him; however after a change of air and scene she finds consolation in the other man, Waring. On the whole, perhaps the characters of Ardell and Madge are the most interesting, though Shylock and Barabas are bound to interfere with our enjoyment of that of the former.

Dorothea Gerard, The Blood-Tax (Collection of British Authors, vol. 3576) Leipzig, B. Tauchnitz 1902. 1,60 Mk.

The war has had its crop of novels, and this represents one type. Here we have a little romance of a very simple nature bound up with a dissertation on "conscription for England, or what"? Millar goes to Germany to study the question, and is shocked into changing his opinions as to the value of the "Blood-tax" to England. A sermon is preached by Gen. Russel, and its text is the safe one of "Wake up, England!" We are not to be too self-confident. Conscription won't do, but a skeleton army is to be formed, and numbers are not to be despised, whatever the advocates of the "New Warfare" may say.

I suppose this book is in novel form to get people to read it; as a novel it is scarcely to be called a success, and as a theory of defence

Digitized by Google

for England somewhat unpractical. I am afraid England will not wake up to any great extent on reading this book; rather ..... but that would be too rude a suggestion!

R. H. Savage, The Mystery of a Shipyard. (Collection of British Authors, vols. 3579–80) Leipzig, B. Tauchnitz 1902. 3,20 Mk.

The author of the well-known "My Official Wife" has evidently no intention of giving up his kingdom the railway novel. We have excitement enough to keep us awake for a few hours; — Russia, of course, but no Anarchists or Nihilists; at most a *rôdeur* of Paris. We also have some sentiment — the gallant Wardlawe and charming Law are both the slaves of Princess Esmé, who works her will with marvellous sagacity, and bluffs the mighty Empire. Col. Savage's adjectives are a source of joy! And the amount of "musing" done in the book is simply portentous; indeed everything is on a gigantic scale: we have the mysterious Amoor Navigation Company and the Rothschild Clique against the Czar, and all practically for the liberation of one man. Unfortunately for our expectations, this man is most insignificant. Yet the complications of the plot are most ingenious, and admirably serve their end to kill time on a journey. One remark: why are so many speeches in dialogue printed in several quite distinct paragraphs, thus rendering it not clear always where the next man begins to talk? One has at times to re-read the page.

Bret Harte, On the Old Trail (Collection of British Authors, vol. 3578). Leipzig, B. Tauchnitz, 1902. 1,60 Mk.

Once more, and alas! for the last time, we visit the young cities of the foothills with our old guide, and renew our acquaintance with Col. Starbottle, the "Greasers", and those rough "boys" who, in Mark Twain's words, "are just like so many mothers when you wake up the south side of their hearts, and just like so many reckless and unreasoning children when you wake up the opposite side of that muscle!" Their racy language, their chivalrous roughness, their weird ideas of civilisation, all recall to us the many other volumes of Bret Harte which have delighted us so healthily of yore. Nine short stories, of assorted varieties, are herein collected the last gems we are to have from this pen, but by no means the least valuable among our treasures.

Bret Harte's popularity is perhaps well shewn by the burlesque which has appeared, at once on his and Sir Conan Doyle's Sherlock Holmes styles. This is by a well-known compatriot of his — i. e.

Mark Twain, A Double-barrelled Detective Story (Collection of British Authors vol. 3591; Leipzig, B. Tauchnitz, 1902) is its name. This shows its author's humour in a newer, and, perhaps to many, more

agreeable, light than usual. We may either read the tale for itself, and be convulsed with laughter, or admire the author's skill in finding the weak points of his butts. - As to the rest of the volume, which seems to be a collection of odds and ends, it consists of (I) a parable of no great newness, hnmour or strikingness; (II) a touching little tale of Cromwell's days, and (III) a highly sarcastic "Defence" of Gen. Funston, who took Aguinaldo prisoner by a stratagem. Washington and any gentleman would have scorned, if we agree with Mark Twain's view.

The first section — the detective story — is evidently the *raison d'être* of this volume; the others are merely to fill up space. Regarded thus, the book is justified, as it would scarcely be by any or all of the other sections.

Edna Lyall, The Hinderers (Collection of British Authors, vol. 3589), Leipzig, B. Tauchnitz, 1902. 1,60 Mk,

Truly "the war" is responsible for much! Lately I had occasion to mention Miss Gerard's "Blood-Tax" as part of its aftermath, and now we have two more books to swell the list of war tales. Miss Lyall's book is intended to pourtray the Quaker peace-loving attitude, but she seems to succeed chiefly in suggesting Little-Englander characters, with a tendency to calling upon the Almighty to bear witness to their righteousness on very frequent occasions. Indeed, one might almost think this book intended to convert Little-Englanders to Imperialism, so didactic is it! We have a whole sermon transcribed for our edification, and Imperialists are drawn so unsympathetically that the reader is almost forced to say something in their defence. In her former book "In Spite of all", Miss Lyall inclines to the obviously painstaking; here she has overreached herself by too much zeal for her cause. A little humour would have saved the position — but to be told that the majority of us are knaves and fools is really too much! Mark Twain's "Defence of Gen. Funston" is rendered interesting by both subject and form — the latter some of the most scathing sarcasm I have read; the "Hinderers", in spite of the character-drawing of Irene, Victor, and Sir Christopher, is umsympathetic, lacking arguments, real strength, and novelty. The other book connected with the war is:

F. Frankfort Moore, A Damsel or Two (Collection of British Authors, vol. 3593), Leipzig, B. Tauchnitz, 1902. 1,60 Mk.

This is quite another type; read pp. 103 –106, and you find such phrases as "Men gripped each other's hands, as if those hands were swordshilts." "By the grace of God the children had come to maturity and had drawn their swords in defence of their Mother", etc. Here we have quite the other side of the question: the normal Englishman's. The novel — it is one this time - deals with the doings of two girls of the

upper class, Joan and Muriel Selwood, who determine to make their own way in the world; they fall in love with two men, Foxcroft and Meadows, who are rather ideal types, and who — especially Foxcroft — prove the superiority of the male mind over the female. Mr. Vickers, the solicitor, is amusing, especially in his last interview with Foxcroft. The villain, Mellor, the millionaire, is indeed villainous; he has no redeeming quality and comes to an appropriate end in bankruptcy. If fault may be found with an exceedingly interesting tale, it is that the characters are too consistently good or bad.

Arnold Bennet, The Grand Babylon Hotel (Collection of British Authors, vol. 3599). Leipzig, B. Tauchnitz, 1902. 1,60 Mk.

Those who followed with interest the adventures in Mr. Hope's "Prisoner of Zenda" and "Rupert of Hentzau" will find much to their taste in this extravaganza. The only difference is that Mr. Hope would be taken seriously, and Mr. Bennet has a twinkle in his eye for all his straight face! We are asked to take for granted that an American billionaire would be extravagantly fond of his daughter, to the extent of buying an hotel in order to obtain for her the dinner she hankers after. Given this, we may plunge without fear into the trammels of a deep-laid plot, carried out by certain officials of the hotel, to carry off Eugen, Hereditary Prince of Posen, until the king of Bosnia should have married the bride destined for the prince. The latters uncle and Nella Racksole, the billionaire's daughter, are the hero and heroine; their adventures are many — but tragedy does not make its appearance, mainly because of the foresaid twinkle in the author's eye. The promptness of Mr. Racksole is astonishing and most captivating, and the enterprise of his daughter is worthy of a child of his. Altogether, the book is a welcome relief from both sentimentality and psychological anatomy.

E. F. Benson, Scarlet and Hyssop (Collection of British Authors, vol. 3585) Leipzig, B. Tauchnitz, 1902. 1,60 Mk.

Those who remember "Dodo" will do well to read its younger brother. Society is again the theme, with its comedy and tragedy, its humdrum gaieties and tittle-tattle. And again we think we recognize certain well-known figures in the characters. But there is more, for those who like strong meat: a tragedy wherein a good woman and her husband, his mistress and his wife's would-be lover, play the chief parts. There is also a sort of spider-like character in Lady Ardingly; — who sits in her house and touches the tense wires by which the puppets are worked. The tragedy, apart from the description of Society ways, is of great human interest, and is sure to touch many a reader very

Digitized by Google

closely: the description of London types is not encouraging, and perhaps somewhat exaggerated: regarded however as a satire, we may overlook much of this.

Königsberg. H. G. P. Castellain.

Bemerkungen zu **Dickens's** Cricket on the Hearth. Für die Schule herg. von Dr. Hans Heim. Leipzig, Freytag 1898. Text 119 S. Anm. u. Wtbch. 230 S. Preis 1,60 Mk.

Wir haben von *The Cricket on the Hearth* von Charles Dickens zwei gute deutsche, mit Anmerkungen versehene Ausgaben, die von Hoppe, und eine neuere in der Freytag'schen Sammlung 1898 erschienene von Hans Heim, die mit grosser Sorgfalt und Sachkunde gearbeitet ist. Dass es nichts Kleines ist, den Leser in ein fremdes Schriftwerk so einzuführen, dass er es in allen Einzelheiten versteht, wird jeder anerkennen, der durch Fragen Gelegenheit hat, festzustellen, was alles nicht verstanden wird; die Dinge und die Sprache sind eben die zwei grossen Hindernisse. Im Folgenden biete ich eine Anzahl weitererer Erklärungen, die teils bei Heim noch fehlen, teils anders gegeben sind, und hoffe, dass sie ihm für eine zweite Auflage, die seine Ausgabe bei der grossen Beliebtheit, dessen sich das *Cricket* erfreut, sicher erleben wird, von Nutzen sein werden.

Schon über den Titel ist ein Wörtchen zu sagen; er lautet englisch '*The Cricket on the Hearth*', und wird deutsch allgemein "das Heimchen am Herde" wiedergegeben. Ja, wo zirpt denn nun eigentlich das Heimchen? Bei meinen Schülern bin ich der Vorstellung begegnet, dass es auf dem Küchenherde sitze, und das war gar nicht so dumm, sintemal wir einen Herd doch nur noch in der Küche haben. Im westfälischen Bauerndorf ist ja noch, wie in uralten Zeiten, die Feuerstätte im Hintergrunde des Hauses, sie ist der Mittelpunkt des Familienlebens, und Wohnzimmer und Küche sind dort eins. Aber für den Städter sind jetzt Wohnstätte und Herd geschieden; nur in dem abstrakten Sinne, nach welchem er als Inbegriff des Herdes gilt — auf den die Formeln *pro aris et focis, le foyer, der heimische Herd, home and hearth* noch deutlich hinweisen, — ist noch die alte Rolle, die er gespielt hat, erkennbar. Also, müssen wir nochmals fragen, wo sitzt das Tierchen? In der Küche nicht, auf dem Kamin auch nicht, da der ja *fire-place* heisst, auch dort für das die Verborgenheit suchende Tier kein Versteck wäre. Nun giebt Heim in dankenswerter Weise eine Abbildung sowohl eines älteren wie eines neueren englischen Kamins[1]), und hebt hervor, dass unter und vor dem Kamin eine Steinplatte (*the hearth-stone* oder *hearth*) eingefügt ist, die in neuerer Zeit oft durch grosse, glasierte Kacheln (*Dutch tiles*)

[1]) Bei der ersteren der beiden Abbildungen fehlt übrigens das Aschloch (*ash-hole*) unter dem Roste (*grate*).

oder kleinere mosaikartig zusammengesetzte Vierecke (*tesselated*) ersetzt wird. Im weiteren Sinne aber heisst so der Raum vor der Feuerstätte, wo die Mitglieder des Hauses sich niederlassen. Mrs. Peerybingle sitzt *musing before the hearth*, und so finden wir auch unseren Fuhrmann da, als ihm das Herz von der vermeintlichen Untreue seines Weibes so schwer geworden ist: "*slowly, slowly, as the Carrier sat brooding on the hearth, now cold and dark, other and fiercer thoughts began to rise within him*". In kleinem Abstande vom Feuer liegt ein kleiner Teppich, der *hearth-rug*. Das Heimchen steckt nun entweder in einer der Ritzen des *hearth* oder da, wo er mit den Pfosten des Kamins zusammenstösst, jedenfalls dicht an oder vor dem Kamin.

Wem diese Erörterung überflüssig scheint, der mache einmal die Probe und frage die vielen Leser der Geschichte, wo sie das Heimchen suchen.

Zu S. 3, Z. 4. Die Auffassung, die Heim von der Art hat, wie Dickens seine Personen benannte, kann ich nicht teilen. Er glaubt, dass er die Namen aus Bestandteilen, welche auf eine bestimmte Charaktereigenschaft des Betreffenden hindeuten sollten, frei zusammengesetzt hat. So soll in *Peerybingle* "*to peer* gucken, spähen", und "*bungle* etwas plump anfassen, ungeschickt sein", enthalten sein; *to bungle* heisst das aber gar nicht, sondern pfuschen; weder der eine noch der andere Teil des Namens würde also irgendwie auf den braven, wenn auch schwerfälligen *John* passen. Sollte ein symbolischer Name gewählt werden, so war es doch leicht, einen treffenderen zu finden. Ebenso wenig besteht irgend eine leicht erfassbare Beziehung zwischen dem Spielwarenfabrikanten und seinem Namen *Tackleton*, wenn man wieder nicht zu künstlichen Ausdeutungen seine Zuflucht nimmt, die doch erfolglos bleiben. Nun kann man freilich *Miss Slowboy* entgegen halten; sie ist zwar gar nicht langsam, sondern nur ungeschickt; aber hier könnte man sich ausreden mit ihrer geistigen Langsamkeit. Und auch der Name *Gruff* scheint etwas bedeuten zu sollen, wird doch sogar S. 26, 14/15 auf die Grundbedeutung "Grob" hingewiesen: "*Tackleton the Toy-merchant, pretty generally known as Gruff and Tackleton — for that was the firm, though Gruff had been bought out long ago; only leaving his name, and as some said his nature, according to its Dictionary meaning in the business.* Aber der Mann erscheint ja gar nicht auf der Bildfläche, er ist schon längst abgefunden, ausgetreten aus der Firma und wahrscheinlich gestorben. Nun soll nach Heim's Vermutung (Anm. zu S. 24, Z. 11) sogar in unseres ehrlichen *Caleb Plummer's* Namen eine Anspielung auf seine Herzensgüte, sein liebevolles Verhalten gegen seine blinde Tochter zu erkennen sein; *Plummer* soll kommen von *plum* (Rosine)! Es giebt wohl nichts Näherliegendes, um Güte zu bezeichnen als Süsse; und um die Süsse zu bezeichnen, als — die Rosine! Der Name würde genau so vielsagend

Digitized by Google

für ein englisches Ohr klingen, wie "Rosiner" oder "Zuckerpflaumer" für ein deutsches. Wer würde darin einen liebenden Vater erkennen? Nein, *Plummer* ist ein alltäglicher, englischer Eigenname, = *Plumber* (gesprochen *Plummer*), *Plumbarius*, so gewöhnlich wie unser "Spängler". In *Tackleton* soll gar "*to tackle* jem. angreifen, mit jem. anbinden", stecken. (S .Anm. zu S. 17, Z. 24.)

Aehnlich hat man an dem Namen *Scrooge* herumprobiert und eine brauchbare Wurzel zu finden gesucht, die einen Hinweis auf den geldgierigen, hartherzigen Sinn des Kaufmanns von vornherein zu enthalten geeignet sei. In der Tat, hätte Dickens so etwas beabsichtigt, so hätte er es wunderbar ungeschickt angefangen.

Das Mittel steht übrigens auf derselben Höhe der Charakterisierung, wie wenn die alten ζώγραφοι unter ihre Erzeugnisse schrieben: dieses soll ein Esel sein.

Nein, mit Dickens's Namen liegt es anders. Wir wissen aus der von Forster verfassten Lebensbeschreibung und anderen Mitteilungen, dass er auf seinem Streifen durch London sich sorgfältig Namen merkte, welche ihm wegen ihrer Seltsamkeit auffielen, und die nahm er dann, meist gänzlich unverändert in seine Werke auf. Sicher hat er sich in seiner Wahl dabei leiten lassen durch gewisse Anklänge; der eine Name weckt die, ein anderer jene Nebenvorstellung, ohne dass man sich klar wird, warum; wenn wir "Tübbecke, Piesecke, Nunne, Wusel, Tschirempel" hören, so haben wir das Gefühl, dass ihre Träger Proleten sein müssen, ohne dass ein bestimmter Grund erkennbar ist. Wie leicht klingt Fips und Triddelfitz. Und dabei soll Reuter diesen Namen nicht erfunden, sondern in Mecklenburg gehört haben. Wie putzig klingt *Snodgrass*, wie ja *Mr. Pickwick's* Freund heisst. Nun wird in einer Zuschrift an die *Notes and Queries* (9 th S. IX. 366, 496; s. auch X. 71.) mitgeteilt, dass dieser Name sich in M. A. Lower's *'Dictionary of Family Names'* findet, und dass in Bohn's *'Lowndes's Bibliographer's Manual'* ein *James Snodgrass, D. D.*, und ein *Major J. J. Snodgrass* als Schriftsteller verzeichnet sind. In *Chatham* gab es einen Schiffbauer *Gabriel Snodgrass*, und ein Hauptmann *Snodgrass* führte im spanischen Feldzug ein portugiesisches Regiment. Ebenso ist der Name *Pickwick* ein wirklicher englischer Familienname. Der Einsender schliesst mit dem Satze: "*It is probable that if search were made, every name in Pickwick could be proved to be that of a real family.*"

Und ein Herr F. T. Elworthy schreibt in *Notes and Queries 9 th S. IX, 497*: "*It is doubtful whether any one of the surnames he used was an invention of Dickens. A great many of them — some of the most singular — have been seen by myself over shops or elsewhere. I have had a Stallabrass in my own house. Even Bunyan may have taken many of his expressive surnames from real life. Smallpeace,*

Faithful, Christian, and many of the others are quite common. Some, such as Handsombody, Lightbody, Slowbilly, Hogbin, are known to myself; but the most unfortunate one of my acquaintance is perhaps the most expressive, and the family is a very large one. I can show to a shop whose owner has painted his name, Windebag, in large letters over his door."

In einer anderen Zuschrift heisst es: "*According to Bourditch, 'Suffolk Surnames', there were eleven families of the name of Snodgrass living in Philadelphia in 1861.*" Ein dritter versichert, den Namen *Chadband* in *Lichfield* und eine Anzahl anderer bei Dickens vorkommender im '*Glasgow Post office Directory*' gefunden zu haben. Bis der Gegenbeweis geführt wird, behaupte ich auf Grund dessen, dass Dickens überhaupt keinen Namen erfunden, sondern nur aus der reichen Anzahl wirklich vorhandener komischer entnommen hat. Was ihn bei deren Verteilung an seine Gestalten geleitet hat, vermag natürlich niemand zu sagen, und er selbst hätte es auch wohl in den seltensten Fällen gekonnt; der Name liess in ihm gewisse Ideenverbindungen erklingen und danach wählte er ihn; in *Sloaboy* steckt *slow*, also war der Name gut für ein ungeschicktes Kindermädchen.

Zu S. 5, Z. 15. Dass man die Schwarzwälder Uhren in England *Dutch clocks* benannte, kam daher, dass sie den Rhein entlang wanderten und aus holländischen Häfen ausgeführt wurden; aus demselben Grunde also, aus dem man die Nürnberger Spielsachen für *Dutch toys* hielt. Der Glaube, dass letztere in Holland angefertigt werden, und zwar von Kindern, war so allgemein, dass man den Spruch bildete:

"*The children of Holland take pleasure in making,*
The children of England take pleasure in breaking",

den man in jedem Hause hören kann, wenn beim Spielen etwas zerbrochen wird.

Zu S. 8, Z. 12. *She might have looked a long way and seen nothing so agreeable. A long way* ist Umgangssprache für *far*; es findet sich gleich darauf S. 9, Z. 6.

Zu S. 8, Z. 16. *The kettle's weak side clearly being that he didn't know when he was beat.* Dies ist eine Anspielung an das stolze Sprichwort: *An Englishman never knows when he is beaten*, eine Niederlage kann den Engländer nie entmutigen, z. B. *At first the Americans were beaten. But they were true English, these American English, they did not know when they were beaten.*

Zu S. 9, Z. 8. . . . *a certain person, who, on the instant approached* . . ., dies *on the instant* ist hier seltsam; denn es heisst "augenblicklich"; man erwartet *at that moment*, und ausserdem wäre "*was approaching*" besser gewesen.

Zu S. 9, Z. 22. *But a live baby there was.* Da *live* fast nur von

Digitized by Google

Tieren und von Mineralien gebraucht wird, wie *a live eel, live coal*, so ist hier eine komische Wirkung beabsichtigt.

Zu S. 9, Z. 23. . . . *she was drawn gently to the fire, by a sturdy figure of a man, much taller and much older than herself, who had to stoop a long way down, to kiss her. But she was worth the trouble. Six foot six, with the lumbago, might have done it.* D. h. *Even a giant of six feet six inches, and though he had the lumbago, would have willingly taken the trouble of stooping down, in order to kiss her.*

Zu S. 12, Z. 16. *Hie then, good dog! Hie Boxer, boy! Hie* ist hier nicht etwa das altertümliche Zeitwort *to hie = to hasten*, sondern eine Interjection, die unserem "Hei!" entspricht. Der Hund soll ja gar nicht allein irgendwohin eilen, sondern die junge Frau ruft ihm zu: Hop, guter Hund: hopla Boxer, Bengel! Muret hat das Wort garnicht, wohl aber Flügel. "Weg da!" wie Heim meint, heisst es nicht.

Zu S. 17, Z. 29. *I am clear of that* ist eine befremdliche, aber nicht seltene Wendung, die zusammengeflossen ist aus *it is not clear to me* und *I am not sure, certain of that.*

Zu S. 18, Z. 15. *Dot* kann sich gar nicht beruhigen bei dem Gedanken, dass der ältliche *Tackleton* ein so viel jüngeres Mädchen heiraten will. *"And that is really to come about!" said Dot. "Why, she and I were girls at school together, John. . . . And he's as old! As unlike her!* Dies *as* wurde von meinen Primanern nicht verstanden. Es liegt eine Ellipse vor; man muss ergänzen: *as old . . . as the hills* oder so etwas. *As unlike her as fire and water.*

Dot fährt nach jenem ersten Satze fort: *"Why, she and I were girls at school together, John"*. Der Dichter bemerkt dazu: *He might have been thinking of her, or nearly thinking of her, perhaps, as she was in that same school time.* Das *nearly* soll wohl eine scherzhafte Anspielung an John's Gewohnheit sein, dass er, wie er sagt, "beinahe" dies oder das gesagt oder gedacht hätte: Vgl. S. 10, Z. 14: *"I won't say it, for fear I should spoil it: but I was very near a joke.* S. 12, Z. 21. *I was very near it once. But I should have spoilt it, I dare say.* S. 20, Z. 44 ff.: *Only that would be a joke, and I know I should spoil it. "Very near though," murmured the Carrier, with a chuckle: "very near!"*

Zu S. 18, Z. 18. *Dot* fragt: *"Why, how many years older than you is Gruff and Tackleton, John?"* Worauf er dagegen fragt: *"How many more cups of tea shall I drink to-night at one sitting, than Gruff and Tackleton ever took in four, I wonder!" replied John, good-humouredly* etc. „Und wie viel Tassen Thee werde ich wohl heute abend in einer Mahlzeit mehr trinken, als Gr. und T. jemals in vier tranken, das möchte ich wissen." Er ist ein riesiger Kerl, und der Spielzeugfabrikant ein dünnes Männchen, und da *John's* Gedanken augenblicklich sehr aufs Essen und Trinken gerichtet sind, so macht es ihm mehr Spass.

Digitized by Google

sich mit jenem in bezug auf die Leistungsfähigkeit auf diesem Gebiete zu vergleichen, als festzustellen, wie viel sie im Alter auseinander sind.

Zu S. 19, Z. 23. *rouse up = rouse yourself* ist nicht veraltet, sondern noch heute üblich als gutes Englisch.

Zu S. 19, Z. 32. *to seek protection near the skirts of her mistress. The skirt* ist der Rock des Frauenkleides; *skirts* braucht man, wenn man an die gerafften Falten denkt: *Take care you don't tear my skirts; that boy always holds on to his mother's skirts.* Dies hätte in Muret angegeben werden müssen.

Zu S. 22, Z. 13. *a melodious cry of "ketcher, ketcher"*. Dickens hat diesen Kinderstubenlaut nicht gut wiedergegeben. Er klingt vielmehr wie *ketchi-ketchi* und entspricht unserem "Kille, Kille", das unsere Mütter und Kindermädchen brauchen, indem sie zugleich den Zeigefinger auf das Kindchen zudrehen und ihm mit Kitzeln drohen. Ich habe gar keinen Zweifel, dass das englische Wort nichts weiter ist als *(I' ll) catch you*, volkstümlich *ketch ye*.

Zu S. 22, Z. 26. *a little, meagre, dingy-faced man.* Es wurde gefragt, warum "schwärzlich"? Es kann die unreine Hautfarbe gemeint sein, welche die Folge von Kränklichkeit ist; es ist aber auch möglich, dass *Caleb* schmuddelig aussieht infolge mangelhafter Reinlichkeit.

Zu S. 23, Z. 15 u. 16. *"Or at Tilly, as far as that goes"*. Uebersetze: "Oder meinetwegen auch Tilly" oder "wenn's sein muss, auch Tilly".

Zu S. 23, Z. 22 ff. *"Noah's Arks". A Noah's Ark* (betone letzteres!) ist eine Schachtel mit einem Hause, dass die Arche vorstellen soll, und Männern und Frauen und allerlei Getier, alles ungeheuer plump und kindlich aus Holz gedreht (*turned on the lathe*); in England eins der beliebtesten Kinderspielzeuge, ja auch bei uns als Arche Noäh nicht selten. *Caleb* möchte gern etwas Feineres liefern, wo man sowohl Semiten und Hamiten, wie auch Männer und Frauen unterscheiden könne. Tatsächlich ist letzteres bei den landesüblichen "Archen" kaum möglich.

Dies ist *"I could have wished to improve upon the Family"*, "ich hätte gern die Familie der Arche verschönert, besser dargestellt".

"Flies an't on that scale neither, as compared with elephants, you know!" "Na, und die Fliegen sind auch nicht in dem richtigen Massstab, verglichen mit den Elefanten". In jeder Arche befindet sich nämlich eine Fliege, ebenso ein Elefant, aber natürlich ist jene immer viel zu gross, und der letztere viel zu klein. Caleb's künstlerischer Ehrgeiz möchte dies Missverhältnis verringern, aber für die gezahlten Preise ist das nicht zu machen. Der Verfertiger der Velhagen & Klasing'schen Ausgabe sieht in den *flies* — Droschken! Die einzige Art der zur Zeit der Sündflut brauchbaren Droschken, waren eben Wasserdroschken nach Noahs Modell.

Digitized by Google

Zu S. 23, Z. 26. *an't*, sprich ant oder ēint.

Zu S. 24, Z. 8. "*Never mind that. It would be cheap to me, whatever it cost*", *returned the little man.* Es wurde gefragt, ob *cost* hier Konjunktiv Präsentis oder Indikativ Präteriti sei. Wenn grammatisch auch beides gleich berechtigt ist, so ist im Munde eines Ungebildeten wie *Caleb Plummer* es ist, der Konjunktiv ausgeschlossen, das Volk kennt ihn höchstens noch in ein Paar Formeln.

Zu S. 24, Z. 30. streiche Komma zwischen *damage* und *you*.

Zu S. 26, Z. 5. "*I should be astonished at your paying compliments, Mr. Tackleton, said Dot . . ., but for your condition.*" "wenn Sie nicht verlobt wären", nicht: "wenn er v. wäre", wie H. übersetzt.

Zu S. 56, Z. 1. "*Then, Boxer gave occasion to more good-natured recognitions of, and by, the Carrier than half a dozen Christians could have done.*" Der Hund war ein Anlass, dass man den Fuhrmann vielfach begrüsste, und dass er seinerseits grüsste. Im ersten Falle ist *recognition* passivisch, *the carrier was recognised*, im zweiten aktivisch, *he recognised people of his acquaintance.*

Zu S. 60, Z. 30. "*For the better gracing of this place at the high festival, the majestic old soul had adorned herself with a cap, calculated to inspire the thoughtless with sentiments of awe. She also wore her gloves. But let us be genteel, or die*". Das *but* erklärt sich aus dem unausgesprochenen Zwischengedanken: Komisch genug war ja das, mit Handschuhen bei Tisch zu sitzen — aber es geht nichts über die Vornehmheit.

S. 61, Z. 20. "*For he was a regular dog in the manger, was Tackleton*". Dazu bemerkt H.: "ans Vulgäre streifend, heute ziemlich selten gewordene Wendung"; das letztere kann ich nicht zugeben, sie ist in der Volkssprache vielmehr noch heute sehr beliebt.

Zu S. 57, Z. 4. *sage* wird zwar auch ironisch gebraucht, so gut wie unser "weise" und "Weiser", aber nicht "meist nur noch ironisch". Zu *dog in the manger* hätte noch angemerkt werden können, dass die Redensart auf einer Fabel Aesop's beruht.

Zu S. 80, Z. 16. "*He reversed the gun to beat the stock up on the door*"; hier hat sich Dickens ungenau ausgedrückt; er hätte *butt-end* = Kolben für *stock* = Schaft schreiben sollen.

Zu S. 85, Z. 1. "*And being so (Household-Spirits) what Dot was there for them, but the one active, beaming, pleasant little creature* etc."; *what* ist hier adjektivisches Fragefürwort; "was für ein anderes Dot gab es wohl für sie als . . ." die falsche Konstruktion *what was Dot for them* wird leicht vorgenommen, ihr ist auch der Lieferant der Firma Reklam nicht entgangen, da er übersetzt: "und was war somit Dot für sie anders als . . ."

Zu S. 87, Z. 18. Der boshafte *Tackleton* glaubt, dass er des

Digitized by Google

Fuhrmanns Weib auf Untreue ertappt hat; er ist es ja gewesen, der ihm das angeblich ehebrecherische Paar gezeigt. Am folgenden Tage kommt er denn auch angefahren, an seinem Hochzeitstage, um sich an der Qual des Armen zu weiden: "*John Peerybingle!" said Tackleton, with an air of condolence. "My good fellow, how do you find yourself this morning?*" Schon in dieser Frage liegt eine Nichtswürdigkeit, da man sie nur an Leidende richtet.

Zu S. 88, Z. 10. "*He has gone and been and died*". H. bezeichnet dies als vulgär, das ist aber zu viel gesagt. Am häufigsten hört man die scherzhafte Wendung in der Form "*he, she has been and gone and done it*"; sie hat meistens den Sinn, dass jemand eine Dummheit gemacht hat, wie "*he's been and gone and married*". Diesen Nebensinn hat sie auch hier: er wird doch nicht so was gemacht haben und gestorben sein, wie weiter unten, S. 96, Z. 12, wo *Tilly Slowboy* flennt, halb blödsinnig: "*Oh, what has everybody gone and been and done with everybody, making everybody else so wretched! Oh - w - w - w!*"

Zu S. 90, Z. 3. "*it's settled*", nicht *my mind*, wie H. erklärt, sondern *the affair, my decision is taken.*

Zu S. 93, Z. 24. "*In an unhappy moment . . she made herself a party to his treachery*". Dazu bemerkt H.: "*party* (oft fam. und fast vulgär) Person; *a party to* Teilnehmer an". An dieser Stelle handelt es sich doch nur um letztere Bedeutung, den der Rechtssprache entstammenden Ausdruck; deshalb sollte die erste Hälfte der Anmerkung wegfallen.

Zu S. 95, Z. 23. Der edle *Tackleton* nimmt vom Fuhrmann Abschied mit "*Good bye! Take care of yourself.*" Dies übersetzt H. mit: "seht euch vor, hütet euch." Das kann diese Wendung allerdings heissen, heisst sie aber sicher hier nicht, sondern "nehmt Eure Gesundheit in acht, habt auf Euch acht"; man hört sie beim Abschiednehmen alle Tage, und sie entspricht ungefähr unserm: "Bleiben Sie hübsch gesund, machen Sie es gut, gehaben Sie sich wohl."

Zu S. 108, Z. 30. "*And when I speak of people being middle-aged, and steady, John and pretend that we are a humdrum couple, going on in a jog-trot sort of way, its' only because I'm such a silly little thing, John, that I like sometimes to act a Kind of Play with Baby, and all that: and make believe*". *Dot* will sagen, dass sie es gern wie die kleinen Mädchen macht, die gern die verständige Mama spielen und sich dann wunder wie alt vorkommen, mit dem *baby* spielen, es zurechtweisen und dergleichen, und so tun *(make believe)*, nämlich als ob sie schon zum erwachsenen Geschlechte gehörten. Ich habe gar keine Zweifel, dass *make believe* als Infinitiv von *I like to m. b.* abhängt, wie *to act*, nicht etwa Substantiv ist, wenn grammatisch dies auch natürlich möglich ist. Bei Reklam ist der Sinn, wie zu erwarten, famos getroffen:

"weil ich ein so albernes kleines Ding bin, dass ich bisweilen sogar mit dem Wickelkindchen ein wenig Komödie spiele".

Zu S. 107, Z. 7. "*And when she told him all and how his sweetheart had believed him to be dead; how* vor der indirekten Rede statt *that* ist familiär", meint H.; das ist aber ganz tadelloses Englisch. Vielleicht hat er an *as how* gedacht.

Zu S. 111, Z. 1. *Tackleton* holt etwas *in silver-paper* Gewickeltes, wahrscheinlich den Ehering, aus der Westentasche hervor. Dazu bemerkt H.: "veraltet für *tissue-paper* Seidenpapier". Das scheint mir äusserst zweifelhaft. Ich habe dafür keinen Belag finden können, auch die Engländer die ich befragt, wissen nichts davon. Jedenfalls heisst es in erster Linie "Silberpapier", und das passt hier ganz gut. In Muret ist nur diese Bedeutung angegeben.

Zu S. 112, Z. 13. "*While a couple of professional assistants, hastily called in from somewhere in the neighbourhood, as on a point of life or death ran against each other in the doorways and round the corners.*", H. übersetzt das richtig mit: "als gälte es Leben oder Sterben"; er hätte noch hinzufügen können, dass dies sich auf *hastily called in* bezieht. Der Reklam-Uebersetzer giebt es wunderschön mit "wie bei einer Taufe oder einem Sterbefall". *Tilly Slowboy* springt im ganzen Hause herum und rennt jedem in den Weg, sie ist überall. "*Tilly never came out in such force before*"; das erklärt H. "als eine scherzhafte Umschreibung von *to come out strong(ly)*, sich gross zeigen, sich besonders hervortun". Der Witz liegt aber darin, dass man diese Redensart eigentlich nur von einer Mehrheit von Personen brauchen kann, wie "*the police came out, mustered in great force*". Danach könnte man übersetzen: "In solcher Stärke war T. noch nie angetreten", oder: "in solcher Massenhaftigkeit war T. noch niemals aufgetreten."

Zu S. 114, Z. 4. "*At last they came: a chubby little couple, jogging along in a snug and comfortable little way*", schliesslich kamen sie angezuckelt (in gemächlichem Hundetrabe angefahren), in einer molligen gemütlichen, netten Art"; *little way* übersetzt H. mit "zierliche Art und Weise" was aber *little way* oder *ways* nicht heisst und auch zur Sache nicht stimmen würde; Zierlichkeit kann man von alten Leuten doch nicht erwarten; man vgl. *aller son petit bonhomme de chemin.*

Zu S. 116, Z. 6. "*This unconscious little nurse gave me a broken hint last night, of which I have found the thread. I blush to think how easily I might have bound you and your daughter to me.*" Der arme *Caleb* hat schliesslich entdecken müssen, dass seine blinde Tochter auf Grund der Schilderung, die er von der Hochherzigkeit seines Brotherrn *Tackleton* gegeben, eine tiefe Neigung zu diesem gefasst hat und von der Nachricht, dass er eine andere heiraten will, erschüttert ist. Da sitzt denn der alte Mann geknickt und seufzt "*Have I deceived her from her*

cradle, but to break her heart!" Das schwachsinnige Kindermädchen, *Tilly Slowboy* hat dieses aufgeschnappt und papelt es in ihrer kindischen Weise dem Kindchen vor. "*Did the knowledge that it was to be its wifes, then, wring its hearts almost to breaking; and did its fathers deceive it from its cradles but to break its hearts at last.*" (S. 76 Z. 15 ff.)

Schliesslich noch eine Bitte! Möge doch das entsetzliche Bild, die Nachbildung des Stiches von Leech in der Originalausgabe, der die zur Feier der Hochzeit *May Fielding's* mit *Edward Plummer* Versammelten uns tanzend vorführt, verschwinden. Es sind Fratzen, und wenn Leech "einer der besten humoristischen Zeichner seiner Zeit war", so bedaure ich die Zeit.

Berlin. G. Krueger.

Digitized by Google

Zeitschriftenschau.

Monatschrift für höhere Schulen. Heft 7. Solmsen, *Die gegenwärtige Schulreform in Russland* (S. 369—382). In dem Aufsatze, der die Zurückgebliebenheit des gesamten russischen Unterrichtswesens darlegt, erfahren wir S. 376 u. a., dass auch der neusprachliche Unterricht in Russland mit der „natürlichen" Methode beglückt werden soll. Unsere Reformer werden nicht verfehlen, auch auf diesen „Erfolg" hinzuweisen; wir sehen darin nur das weitere Umsichgreifen einer Art Epidemie, deren Einzug gerade nach Russland nichts Ueberraschendes hat. Russland besitzt an seinen Hochschulen keine oder so gut wie keine Germanisten, Romanisten und Anglisten, folglich auch keine neuphilologisch durchgebildete Lehrerschaft. Es steht in dieser Hinsicht noch weit hinter Frankreich (s. o. S. 129) zurück; die Mehrzahl der neusprachlichen Lehrer Russlands sind vollständig das, was vor einem Jahrhundert unsere *maîtres de langue* waren; und von diesen kann man schliesslich auch nur den *Maître*-Unterricht verlangen, den unsere Reformer mit neuen Namen wieder aufleben liessen. Uns nach diesem Beispiele zu richten, heisst demnach nichts anderes, als einen Teil unserer weiter entwickelten Kultur wieder aufzugeben und uns nach den Nachahmern einer bei uns rückfällig gewordenen Schulmännergruppe zu richten. — Gerschmann, *Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen auf unseren höheren Schulen* (S. 386—397). Vgl. o. S. 237 f. In der Fortsetzung seiner gedankenreichen Arbeit zeigt G., dass die Anforderung, den fremdsprachlichen Unterricht in erheblichem Umfange in der Fremdsprache zu erteilen, nichts weiter ist, als „eine papierene Idee". Unhaltbar ist, was man gegen Uebersetzungen aus dem Deutschen vorbringt. Das Verlangen, der Schüler solle in der fremden Sprache denken lernen, beruht auf der Voraussetzung von Unmöglichem. Das ängstliche Sondern der Mutter- von der Fremdsprache im Unterricht hilft so viel, „als schützte man ein Getreidefeld mit einem Regenschirm gegen Hagel". Die Lektüre ohne Uebersetzung ins Deutsche kann man nur auf das Bestimmteste ablehnen. Durch die Beschäfti-

gung mit den sog. Realien wird Wichtigeres vernachlässigt. Die Beobachtungen, die G. an der Frankfurter Musterschule gemacht, haben seine die Reform ablehnenden Anschauungen nur verstärkt; es scheint ihm „in Frankfurt geradezu der Beweis geliefert, dass die Reformmethode zu einer Verallgemeinerung in unseren Schulen ungeeignet ist", und „es wäre vollständige Selbsttäuschung zu glauben, dass man durch kleine Verbesserungen der angewandten Mittel deren fundamentale Mängel beseitigen könnte". Es ist unmöglich, auf einer Schule eine lebende Sprache reden zu lehren, anders ist es niemals und nirgends gewesen, ausgenommen „in den Druckschriften der Reformer". Die Agitation der Reformer war so heftig, „dass sie auch besonnene Lehrer unsicher gemacht hat", und die ihnen in den neuen Lehrplänen gemachten Zugeständnisse „sind leider doch schon umfangreich genug, um diese Unsicherheit noch weiter zu verbreiten", (s. o. S. 181). Der jetzige Betrieb darf nicht so weiter gehen, „wenn man nicht äusserliche Mache und Scheinwesen geradezu züchten will". „Auf dem frühern Wege kam auch bei dem pedantischsten Unterricht immer noch eine Kleinigkeit heraus, auf dem neuen könnte es leicht dahin kommen, dass überhaupt alles in die Brüche geht". G. kommt demnach zu denselben Ergebnissen wie wir. Unsere Reformer haben es wohl fertig gebracht, den grammatistischen Unterricht allgemein zu diskreditieren, was sie aber an seine Stelle setzen oder setzen wollen, erweist sich als auf haltloser psychologischer Grundlage aufgebaut und darum praktisch undurchführbar; die in den neuen Lehrplänen vorgenommenen Vermittelungen, die die wertlose Reformmethode in den Vordergrund stellen und von der Grammatistenmethode einige Reste übrig lassen, führen zu chaotischen Zuständen und erzeugen erst recht nichts Brauchbares. Es bleibt also nur der Ausweg, entweder den von uns (S. 363) vorgeschlagenen philologisch-grammatischen Unterricht anzunehmen, der nur Erprobtes und Durchführbares empfiehlt und dann nur Anbahnung zur Sprechfertigkeit verspricht, auch wenn der, auch von G. erwähnte, früher im Elsass übrigens ohne übermässigen Erfolg erprobte von Ausländern erteilte sprachtechnische Unterricht hinzutritt, oder mit dem neusprachlichen Schulunterricht überhaupt aufzuräumen, was wir nicht anstehen, den gegenwärtigen Verhältnissen weitaus vorzuziehen. — Münch: *Lescès, Die neuen französischen Universitäten* (München 1901), „ein statistisch-kulturgeschichtlicher Nachweis aller konkreten Einrichtungen der französischen Universitäten". Eine gewisse Annäherung derselben an deutsche Anschauungen ist erfolgt; „insbesondere ist die Bedeutung der Provinzialuniversitäten neben derjenigen der Hauptstadt gehoben, und die akademische Methode hat dem wirklich wissenschaftlichen Bedürfnis der Studierenden mehr Rechnung zu tragen begonnen"; daneben „sind alte nationale Forderungen durch alle Wandlungen hindurch beibehalten: die Fakultäten stehen einander selbständiger gegenüber als

bei uns, die Lehraufträge sind viel bestimmter und lassen weniger freie Bewegung, das Prüfungswesen ist komplizierter, die zu zahlenden Gebühren grösstenteils viel beträchtlicher als bei uns, die Rolle des Beamtentums bei der Universitätsleitung bedeutender". Auf den Unterrichtsrat, den Münch als eine vielleicht schätzbare Einrichtung ansieht, und dessen Machtspruch in Frankreich Kliquenwesen und unnütze Reibungen erzeugt, wollen wir gerne verzichten; es ist uns auch sehr fraglich, ob es ein Vorzug ist, wenn in Frankreich die Kollegienhonorare aufgehoben und durch höhere Normierung der Gehälter ersetzt sind; die Gesellschaften von Freunden der Universität halten wir nicht für so ganz überflüssig wie M., dagegen mit ihm für durchaus wünschenswert die bei uns leider seltene Freigebigkeit der Inhaber grosser Vermögen für wissenschaftliche Anstalten. — Heft 8/9. Brandl, *Erfahrungen mit Konversationskursen am englischen Seminar der Universität Berlin 1901—1902* (S. 439—44). Der Verfasser stellt sehr richtig als Aufgabe von fremdsprachlichen Konversationskursen an Universitäten hin: „eine bereits vorhandene solide Grundlage von sprachlichem Wissen in flüssigen Gebrauch umzusetzen, mühsame Richtigkeit in instinktive Gewandtheit zu verwandeln, philologische Methode durch technische zu ergänzen"; aber er befindet sich in starkem Irrtume, wenn er gleich dahinter sagt: „die Aufgabe hat etwas Neuartiges, und da sie sich bald an den verschiedenen Universitäten aufdrängen dürfte, mögen die ersten Erfahrungen mit einem solchen Versuche teils als Wegweiser, teils als Warnungstafeln hier ausgehängt werden." Br. spricht damit, offenbar ganz ahnungslos, einen schweren Vorwurf gegen seine älteren Kollegen (Anglisten und Romanisten) und gegen die früheren Lektorengenerationen aus, die ihre Pflichten vergessen hätten, wenn nicht auch sie *mutatis mutandis* dieselben Versuche wie er gemacht und erprobt hätten. Weder seine Einteilung in Uebungen für minder Vorgeschrittene und Vorgeschrittenere, noch die von ihm geschilderten verschiedenen Arten der Uebungen, noch die Errichtung von Stationen, noch das Verlangen von Zeugnissen ist unversucht geblieben. Br., als Oesterreicher, ist offenbar die preussische Tradition unbekannt geblieben; eine Literatur über die verschiedenen im praktischen Universitätssprachunterricht veranstalteten Versuche und gemachten Erfahrungen fehlt, und die Verhältnisse der preussischen Provinzial-Universitäten kann Verfasser aus eigener Anschauung nicht kennen. Wirklich neu, aber leider exceptionell sind die ungewöhnlich günstigen Verhältnisse, unter denen Br. seine dankenswerten Versuche anstellen konnte. Er hatte nicht nur einen, sondern zwei Lektoren und sogar zwei weitere Assistenten zur Seite, während sonst nicht einmal immer ein Lektor vorhanden ist. Alle vier Gehilfen waren tüchtige, z. T. ausgezeichnete Lehrer, wie es nicht immer auch von dem einen zur Verfügung stehenden gilt; und alle seine Helfer fügten sich seinen Anordnungen, was Lektoren wenigstens nach der preussischen

Digitized by Google

Lektoratsordnung von 1897 durchaus nicht nötig haben und auch nicht immer tun. Endlich hat auch die Honorarfrage bei ihm keine Rolle gespielt. Man gewähre den Provinzialuniversitäten überall wenigstens einen guten Lektor; schaffe ihnen die Möglichkeit, einen minder brauchbaren leicht wieder abzustossen; richte praktische, nur Neuphilologen zugängliche Seminare mit passenden Handbibliotheken ein (die vorhandenen wissenschaftlichen neuphilologischen Seminare sind satzungsmässig für andere Zwecke errichtet); man verpflichte die angestellten Lektoren, sich unter allen Umständen nach den Anordnungen der Fachprofessoren zu richten, verlange von ihnen gegen entsprechende Entschädigung eine Mehrzahl von Stunden, wenn die vorhandenen dafür vorbereiteten Studierenden in den zu schaffenden kleineren Konversationszirkeln nicht unterzubringen sind, verhindere, dass pekuniäre Fragen auch eine Rolle spielen (man kann Lektoren nicht zwingen, in Privatkollegien nur wenige Studierende anzunehmen) (vgl. auch o. S. 374 f.), und auch an jeder Provinzialuniversität wird das Nötige geschehen. Eine getreue Nachbildung der Berliner Einrichtungen ist weder durchführbar noch wünschenswert, da überall andere Verhältnisse vorliegen, denen Rechnung getragen werden muss. Die kleinen Universitäten haben oft Hilfsmittel oder Hemmnisse, die in Berlin wegfallen oder bedeutungslos sind. So habe ich hier mit der hiesigen Berlitzschule das Uebereinkommen getroffen, dass alle Studierenden der neueren Philologie unentgeltlich deren zahlreichen öffentlichen französischen und englischen Vorträgen, Deklamationen und Theateraufführungen beiwohnen können, und nehmen die hiesigen Sprachzirkel, in denen zahlreiche Ausländer und sprachgewandte Inländer regelmässig zusammenkommen, auf meinen Antrag Neuphilologen unentgeltlich auf; das sind gewiss nicht zu unterschätzende Vorteile. Andererseits ist die Mehrzahl der Studierenden leider darauf angewiesen, sich durch Privat- und Schulunterricht Nebeneinnahmen zu verschaffen, und ihrem Studium wird oft die beste Zeit für ihre wissenschaftliche und praktische Fortbildung entzogen. Ich suche ferner immer dafür zu sorgen, dass durch Herbeiziehung ausländischer Studierender den einheimischen Gelegenheit zum Sprachaustausche geboten wird, was bei der geringen Frequenz sich verhältnismässig leicht durchführen lässt; dagegen muss man in Königsberg wieder darauf verzichten, dass die Studierenden Ferienreisen nach Frankreich oder England unternehmen u. s. w. Also nur keine Einförmigkeit und keine Schablone! Dagegen wirksame Ausbildung und behördliche Unterstützung der vorhandenen, örtlich notwendig verschiedenen Einrichtungen!

Kz.

La Parole. Mars 1902. J. Chlumsky, *Analyse du courant d'air phonateur en tchèque* (S. 130—143). — E. Mayer, *Affections de la bouche de la gorge* (S. 172—178). — Avril. J. Popovici, *Recherches experimen-*

Digitized by Google

tales sur une prononciation roumaine (S. 229—252). — Im Vorwort beider Hefte feiern die Herausgeber die Erwerbung von König's (des im vorigen Jahre zu Paris verstorbenen Königsberger geistvollen Mechanikers) Tonometer durch ihr *Institut de Laryngologie et Orthophonie*. Der aus einer vollständigen Reihe von Stimmgabeln mit Resonatoren bestehende äusserst wertvolle Präzisionsapparat, an dessen Herstellung König viele Jahre gearbeitet hatte, sollte an eine amerikanische Universität verkauft werden; es ist aber den vom Unterzeichneten unterstützten Bemühungen Rousselot's gelungen, ihn wenigstens Europa zu erhalten. Die Erwerber versprechen sich von der Benutzung dieses Erzeugnisses deutschen Gewerbefleisses hervorragende Ergebnisse für das theoretische Studium der Akustik und für die diagnostische Behandlung von Taubheit und Taubstummheit. — Mai. J. Popovici, *Sur l'accent en serbo-croate* (S. 299—307). — Juin. M. Natier, *Voix de fausset, origine et traitement respiratoires* (S. 337—363). Der stetige Zusammenhang von Fistelstimme mit der Entwickelung des Geschlechtsorganes ist zu bestreiten; auch ganz normale Männer haben die sog. Eunuchenstimme und -sprache, und dieselbe Spracherscheinung findet sich auch bei Frauen. Auch Hindernisse in den Nasenhöhlen, der hinteren Nasenwand, tuberkulöse Erscheinungen und endlich eine unrichtige Atmung führen zu demselben pathologischen Auftreten einer ständigen Kopfstimme. Natier schildert einen Fall letzterer Art und dessen verhältnismässig rasche Heilung. — Juillet. Rousselot, *L'enseignement de la prononciation par la vue* (S. 385—394). Interessante, mit Hilfe von Kehlkopf- und Atembeobachtung angestellte Versuche über die Aussprache von *b*, *d* und *g* in den Anlautgruppen *ba*, *da* und *ga* im Munde verschiedener Nationalitäten. Der Registrierapparat zeigt beim Franzosen, dass die Stimmbildung sofort mit der Verschlussbildung einsetzt; die Vibration wird am stärksten bei der Verschlussöffnung. Bei Amerikanern Deutschen, Holländern, Schweizern finden sich davon sehr abweichende Bildungsweisen. Ein Amerikaner bildete (wie unsere Mitteldeutschen) *d* und *g* ohne alle Stimmbandschwingung, stimmlose *d* und *g*; bei dem *g* eines Holländers, bei dem *b* und *d* eines Schweizers setzen die Schwingungen erst ziemlich spät nach Verschlussbildung ein; bei einem Amerikaner und einem Deutschen wird stimmlos eingesetzt, die Stimme dann mehr oder minder kräftig zum Tönen gebracht, vor der Explosion aber geschwächt, wie Rousselot analysiert, infolge einer zu energischen Verschlussbildung vor der Lösung, die die Kehlkopfarbeit behindert. R. fragt nun, wie man Ausländern zu echt französischen Artikulationen verhelfen könne. Mir scheint es unnütz, dass auch die Nord- und Süddeutschen, die stimmhafte *b*, *d* und *g* zu bilden wissen, sich damit abmühen, die Stimme gerade nach französischer Art zu erzeugen; in der Regel würde es doch nicht gelingen. Dagegen empfiehlt sich allerdings ein solches Bemühen für die Mitteldeutschen mit stimmlosen *b*,

d und *g*, die den Franzosen (wie den Norddeutschen) als *p*, *t* und *k* erscheinen. Den Vorschlag mancher unserer Schulphonetiker, vor anlautendem *b* ein *m*, vor anlautendem *d* ein *n* ertönen zu lassen, vermag R. ebenso wenig zu billigen wie ich; das Hülfsmittel ist nicht besser als das Uebel; es bleibt also nur Legen der Fingerspitzen in die Ohren, der flachen Hand auf Kopf oder Wangen oder Anlegen eines elektrischen Signals (das aber Uebung verlangt) an den Kehlkopf, um zu wissen, ob die während der Verschlussbildung nötigen Stimmbandschwingungen bereits vorhanden sind. — J. Chlumsky, *Analyse du courant d'air phonateur en tchèque (suite)* (S. 395–406). Kz.

Zeitschrift für das Realschulwesen. XXVII. Jahrg. 1902. 8. Heft. Kritiken. *Engl. und franz. Schriftsteller der neueren Zeit.* Hrsg. v. Klapperich. Franz.: Bd. II. VIII. IX. X. XI. Engl. Bd. I. III. IV. V. VI. VII. XII. Gr. 8°. (A. Bechtel. Empfohlen für Schullektüre). *Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht*, I. Bd. 1. Heft. (A. Bechtel: Die vornehm ausgestattete Zeitschrift, die offenbar der extremen Richtung der „Neueren Sprachen" entgegenarbeiten will, wird unter den Anhängern der grammatischen und vermittelnden Methode Freunde finden). *Bibliothek der Sprachenkunde.* Bd. 69. Sokoll, Ed. *Lehrbuch der altengl. Sprache.* (Dr. D. Schmid. Dem Gymnasialabsolventen, der sich anglistischen Studien widmen will, wird dieses Werk von grossem Nutzen sein). 9. Heft, Kritiken. Klöpper, *Franz. Reallexikon.* Lieferungen 24–30. (A. Bechtel: Ein verdienstvolles für Lehrerbibliotheken der höheren Lehranstalten unentbehrliches Werk). Seamer, M., *Shakespeare's Stories.* Für Schulen von Dr. H. Saure. (Dr. Fr. Wollmann. Empfohlen, jedoch Anmerkungen verbesserungsbedürftig). 10. Heft. Kritiken. Görlich, Dr. Ewald, *Engl. Uebungsbuch.* (Ad. Reiniger. Empfohlen). Verfasser ist der richtigen Ansicht, dass ohne Uebersetzung aus der Unterrichtssprache eine gründliche Einübung der Syntax unmöglich ist.

Zeitschrift für die österr. Gymnasien. Jahrg. 1902. 6. Heft. Kritiken. André Laurie, *Mémoires d'un Collégien.* Edit. suivie d'un commentaire et d'un répétiteur par Kukula-Vienne. (O. Kail und F. Pejscha. Empfohlen für Schulen.) *Deutsche Uebersetzungen v. Shakespeare's Dramen.* Schöningh's Ausgabe mit Erläuterungen. I. Shakespeare's „Julius Cäsar". Nach Schlegel von H. Schmitt. II. Shakespeare's „Macbeth". Nach der Oechelhäuser'schen Volksausgabe von Prof. Hense. (Dr. Joh. Ellinger. Empfohlen zum Schulgebrauch). Valentin Holzer, *Das Studium der modernen Sprachen als allgemeines Bildungsmittel.* Programm der Oberr. in Neutitschein. (Dr. A. Würzner: Mahnung für jene, welche über der prakt. Sprachbeherrschung den allgemeinen bildenden Zweck des Unterrichts in den neueren Sprachen vergessen.)

Mähr. Ostrau. A. Winkler.

Digitized by Google

Fries und Menge, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 72 (Juli 1902). S. 1—10. Fries, *Massnahmen zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts.* Im wesentlichen eine Empfehlung der Neuphilologentage, der fremdsprachlichen Rezitationen und der neueingerichteten französischen Kurse an der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften zu Frankfurt. Wir haben in dieser Zeitschrift unsere Ansichten über diese drei Punkte so klar und unzweideutig ausgesprochen, dass es nicht nötig ist, noch ein Wort hinzuzufügen. — Seite 10—38. Alfred Rohs (Crefeld), *Ueber den englischen Unterricht am Gymnasium. Seine Einrichtung, seine Ziele und seine Gestaltung.* Ein wohldurchdachter, auf gesunden pädagogischen Grundsätzen beruhender Aufsatz, aus dem alle Lehrer des Englischen am Gymnasium werden Nutzen ziehen können. Der Verfasser spricht über die grundsätzliche Stellung des Englischen im Lehrplane der Gymnasien, seine Daseinsberechtigung und Notwendigkeit, warnt davor, das Ziel zu hoch zu stecken und geht dann auf die einzelnen Aufgaben des englischen Unterrichts am Gymnasium näher ein: Aussprache — Formenlehre — Syntaktisches — Wortschatz und sog. Nebenlehren — Uebungen im Gebrauch der Sprache, mündlich und schriftlich — Schrifstellerlektüre — Lehrbuch. Dabei wendet er sich mehrfach ausdrücklich gegen die übertriebenen Forderungen der Reformer, so z. B. S. 27: „Dass die Uebersetzung aus dem Deutschen, wenn die Beispiele passend und für den Anfang möglichst kurz gewählt sind und die Nötigung zur raschen englischen Wiedergabe des deutschen Gedankens von Anfang an lebhaft geübt wird, nicht auch dem Gebrauch der Fremdsprache dienlich gemacht werden kann, behaupten doch nur die extremsten der sog. Reformer."

The English World, A Monthly Review. Edited by Dr. H. P. Junker. Vol. II, No. 1. 2 (Jan. Febr. 1902). Leipzig, Teubner. „Die Zeitschrift will die im Zeitalter des Verkehrs immer notwendiger werdende Kenntnis der fremden Sprache und des fremden Volkstums vermitteln, ein objektives, alle Gebiete gleichmässig schilderndes Gesamtbild der fremden Kultur geben und so den Einzelnen über alle wichtigen Fortschritte auf dem Laufenden erhalten." Aber der Deutsche, der die politischen und literarischen Strömungen Englands verfolgen will, wird viel besser daran tun, aus erster Quelle zu schöpfen und eine der zahlreichen englischen Monatsschriften (z. B. *Windsor Magazine, Munsey's Magazine* oder die vortrefflich über alle Vorgänge des Monats orientierende *Review of Reviews*) zu halten, die ihm für dasselbe Geld[1]) bei weit vorzüglicherer Ausstattung den doppelten oder drei-

[1]) *The English World* kostet jährlich 7.50 Mk., die *Review of Reviews*, durch die bekannte Buchhandlung von W. Müller (*59 Castle Street East, Oxford Street, London W*) bezogen, inkl. Porto 8 s. 6 d.

fachen Lesestoff bieten und ihm zugleich einen unmittelbaren Einblick in das wirkliche englische Leben gestatten.

The Journal of Education, No. 396 (July 1902). Aus einem Vortrage von Frank Fletcher, *The Place of Literature in Education* (S. 439—442) möchte ich folgende beherzigenswerte Stelle hervorheben (S. 441): *"With regard especially to modern languages, I do not see why the sixth-form boys of a school should not be taken appreciatively through the best French and German classics, as, I doubt not, in many cases they are. To my mind, this is both more possible and educationally more desirable than to give them a conversational knowledge of French and German".* — S. 445. In einer Kritik über die von dem französischen Ministerium den neusprachlichen Lehrern Frankreichs aufoktroyierte Reformmethode heisst es u. a.: *"Grammar has been pushed too far in the background; the attempt to extract it from the texts studied is a waste of time."* — No. 397 (Aug. 1902). S. 532. Am *University College* zu London ist eine neue *Library for Students of Modern Philology and Literature* eröffnet worden, die in drei Sektionen für Englisch, Französisch und Deutsch zerfällt. Im Anschluss an diese Bibliothek soll im nächsten Studienjahre auch eine *School of Modern Philology and Literature* begründet werden. — No. 399 (October 1902). S. 660—662. *Hints on Modern Language Teaching. By a* "Fahrender Schüler". Warum tritt der Verfasser nicht mit seinem Namen ein für das, was er sagt? Er ist der Reform durchaus freundlich gesinnt, hat die Reformliteratur eifrig studiert und Frankfurt, Jena, Gera, Marburg besucht. Um so mehr Beachtung verdient sein ungünstiges Urteil über einige vielgepriesene Kunstgriffe der Reformer. So sagt er über die "*Realien Question*" (S. 661 f.): *„It appears to be becoming the craze now to teach the language of everyday life in our class-rooms. The idea is imported from Frankfurt. I myself saw there a whole hour devoted to the discussion of a game of cricket in much this way: "Who did him out? Charles did him out. With what ball did he him out? He did him with the third ball out?" And so on. These were fifth-form boys. Again, in Jena I heard some sixth-form boys solemnly reading a text about a dinner party at Mrs. Brown's, with a detailed vocabulary of the bill of fare, dresses, tittle-tattle, etc.: then these big fellows recited one after another: "Those Evening Bells, those Evening Bells". Prof. Spencer has imported the same method over here. He has a class of adults: he sets up a map before them: "What is that?" he cries in German. "That is England." "Is that England?" "Yes, that is England". And so on. Surely these trivialities are best learnt casually and naturally in the foreign country itself; even if introduced at all into our schools, then only casually and topically, and grouped round the Reader, as Klinghardt suggests. The lesson in itself should never be trivial, never barren: to quote Dr. Breul: "We must not*

Digitized by Google

degrade the study of modern languages to a successful analysis of the various types of business letters or newspaper articles, or an acquisition of a certain amount of everyday prattle: but it is our duty to teach modern languages in schools as one of the most valuable elements in a truly liberal education." *Yes, indeed. It were surely far better to devote that time to an intelligent and scholarly study of some literary masterpiece, where the pupil learns to refine his taste and ennoble his thought.*" Auch die Erklärung unbekannter Wörter in der fremden Sprache findet nicht seinen Beifall: ". . . . *the lessons I heard given by Director Walter, who explained the unknown words and idioms by explanations in the foreign language, and the paraphrases of the boys themselves, did not particularly edify me; it appeared to me a roundabout way of doing things, and rather a waste of time. And I had the feeling as if some obscurity still remained — as if the text was not fully understood. On the other hand, it is interesting and stimulating to be continually comparing the foreign language with the mother tongue, then again to read over the piece and drop the native language altogether*". Ueber die Verwendung der Phonetik beim Unterricht sagt er: "*I certainly think the teacher ought to have had a phonetic training; but I can hardly believe in presenting the phonetic tables to the boys — they are abstract, and, therefore, do not appeal to them.*" — No. 400 (November 1902). S. 733 f. Margaret Tuke (Staff Lecturer in Modern Languages at Newnham College), *Modern Language Teaching*. Ein höchst beherzigenswerter Aufsatz, aus dem ich wegen Raummangels nur ein paar Stellen herausheben kann, so z. B. die Verurteilung der Bilder- und Gestenmethode: "*This is the age of fads, as of other cheap things: and nowhere does the fad reign with more assured sway than among theorists on the teaching of modern languages. According to some, languages should be taught with pictures, not books: according to others, by mimicry. Yet we are not wholly ape . . . . It is a pleasing thing for a child to see a handsome picture of a leaping dog, and most amusing for him to learn to say when he sees it:* "Le chien saute". *But for a full-grown man or woman — even for a schoolboy or girl beyond the kindergarten age — it seems to me rather an insult to suppose that pictures, signs, gestures, motion to or from a door or desk — are required to arouse the brain-power needful for the study of a language. Nor does the process which must perforce go on in the mind of a reasoning creature — le chien saute = "the dog jumps": "the dog jumps" =* le chien saute *— appeal to me as a speedy one*". Weiterhin erörtert die Verfasserin die Frage nach dem Zweck der Erlernung einer fremden Sprache und betont mit Recht, worauf auch wir schon wiederholt hingewiesen haben, dass von denen, die eine neuere fremde Sprache erlernen, nur ein äusserst geringer Bruchteil in die Lage kommt, dieselbe vorübergehend im mündlichen Verkehr mit Angehörigen des betreffenden Volkes zu gebrauchen. Die

Digitized by Google

fremde Literatur aber steht allen offen: " . . . *books are always with us. To be able to read easily a foreign language gives us free access to the greatest thinkers in that language, so that we may become their familiars and gather up the store of their words and thoughts. The literature of a country makes that country known to us, not at one period only of its history, but at all periods; not in one section of its people only, but in all sections; not during short intervals of our lives only, but all our lives through. We may seek learning or laughter at will. Our understanding cannot fail to be made fuller, nor our horizon to be widened. We find material for comparison or contrast; our island fetters fall away. Surely here is pleasure of no mean sort — and pleasure open to all who have a mind to learn and read.*" M. K.

Der Unterricht, her. von Gruber. 2. Jahrg., Heft 9. Oberlehrerin Frl. Hildebrandt-Wilmersdorf, *Die Rückgabe französischer und englischer Arbeiten.* Um das Interesse der Schülerinnen rege zu erhalten, soll das Besprechen der Arbeit der Rückgabe vorausgehen. Alle Fehler werden durch die ganze Klasse unter Leitung der Lehrerin gefunden. Die Lehrerin hat sich eine Liste der Hauptfehler angelegt, sie beginnt mit den orthographischen Fehlern, die Worte werden teils buchstabiert, teils an die Tafel geschrieben, dann wird auf die Interpunktion, vor allem da, wo ihre Anwendung von der deutschen Sprache abweicht, aufmerksam gemacht, darauf folgt die Besprechung der grammatischen Fehler, mit besonderer Hervorhebung derjenigen, die gegen bestimmte Regeln, von denen die Arbeit handelt, gemacht worden sind. Da die freien Arbeiten nicht in das Bereich der Besprechung gezogen werden, so wird von den stilistischen Fehlern abgesehen. In Klasse VI und V soll bei Abgabe aller Klassenarbeiten die ganze Arbeit an die Tafel geschrieben werden, durch Unterstreichen der betreffenden Ausdrücke werden dann die Schülerinnen auf ihre Fehler besonders aufmerksam gemacht. Klasse VI und V wird sich von der Tafel Notizen ins Tagebuch machen dürfen. Die andern Klassen aber müssen die Fehler aus dem Gedächtnis zu Hause verbessern. Unseres Erachtens ist dieses in der Hauptsache keineswegs neue Verfahren zu zeitraubend im Vergleich zu dem tatsächlichen Erfolge. Selten auch verfügt man über Tafeln von der erforderlichen Grösse. Man wird sich also mit einzelnen Satzteilen oder Sätzen begnügen, die die hauptsächlichsten Fehler enthalten, und die durch Anschreiben den Schülerinnen deutlich vor Augen gestellt werden müssen. Auf der Oberstufe ist das Hauptgewicht auf die grammatischen und die Interpunktionsfehler zu legen, die orthographischen sind, nur wenn sie besonders grob sind, in der Besprechung zu erwähnen.

Frauenbildung, her. von Wychgram. 1. Jahrg., Heft 5. Martha Wiese. *Neun Monate in einem französischen Lycée de jeunes*

filles. In frischer Weise spricht Frl. W. von der Zeit ihres Aufenthalts in der staatlichen höheren Mädchenschule zu *Clermont-Ferrand*, deren Schülerin sie nach Absolvierung des Königlichen Lehrerinnenseminars zu Berlin geworden war. Sie schildert eingehend das Leben im Internat, die strenge Zucht, die musterhafte Pünktlichkeit und Ordnung, geht dann kurz auf die Unterrichtsstunden über, erzählt von den angenehmen Unterbrechungen des Unterrichts, wie kleinen Festen, weiten Ausflügen und schliesst mit einem Hinweis auf die Prüfungen und Preisverteilungen, die den Monat Juli ausfüllen. Es ist zu bedauern, dass die Verfasserin nicht etwas näher auf die Art des Unterrichts eingegangen ist, von dem sie nur kurz schreibt: „Der Unterricht war sehr interessant und anregend. Am meisten Vergnügen machten mir die Fächer *littérature étrangère*, *droit* und *psychologie* im fünften, *littérature ancienne* im vierten Jahrgange, von den französischen Literaturstunden garnicht zu reden," und doch wäre es wichtiger gewesen, etwa zu erfahren, welche Abschnitte in der französischen Literaturstunde mit besonderer Gründlichkeit behandelt worden sind, als zu hören, dass es wöchentlich dreimal morgens Suppe, zweimal Milch, einmal Kaffee und einmal Schokolade gegeben hat. Auch über die Fächer *litterature étrangère*, *droit* und *littérature ancienne* wäre vielleicht ein wenig mehr als nur die Aufzählung einiger nackter Namen erwünscht gewesen. Für die Literaturstunden werden viele Gedichte oder auch Szenen aus dramatischen Meisterwerken auswendig gelernt. Es kommen auf jede Woche ein bis zwei neue Gedichte, von den untersten bis zu den obersten Klassen. Aber welche Dichtungen werden gelernt, welche Meisterwerke besonders bevorzugt? Für eine Auskunft darüber hätten wir gerne die Kritik über die Roggenbrötchen mit Rosinen, die zu essen doch niemand gezwungen war, geschenkt, auch auf die Beschreibung einiger Feste verzichtet. Wirklich schade, dass diese sonst hübsche Plauderei so sehr auf Aeusserlichkeiten beschränkt worden ist.

Clara Schweiger.

Zeitschrift für romanische Philologie, her. v. Gröber, XXVI. Bd., 5. Heft. A. Zimmermann, *Zur Etymologie des französischen Nominalsuffixes -ier.* Nicht nur *k-ariu* (G. Paris, E. Staff, Meyer-Lübke), sondern auch *-iarius* überhaupt ergab *-ier.*

Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, begr. v. Koerting und Koschwitz, her. v. Behrens. Bd. XXVI, Heft 6 u. 8. Referate und Rezensionen. S. 152—155. J. Böhm, *Die dramatisshen Theorieen Pierre Corneilles*, bespr. v. Schneegans. (Günstig, mit mancherlei Einschränkung.) — S. 178/9. Schneegans, *Molière*, bespr. v. Mahrenholtz („Musterhaft"). — S. 180/1. Boutroux, *Pascal*, bespr. v. Mahrenholtz (Die Arbeit sei formal einwandfrei, aber inhaltlich zu

Digitized by Google

stark idealisierend, mangelhaft bez. des Quellenstudiums). — S. 181—183. Séché, *Alfred de Vigny et son Temps*, bespr. v. Haas („Sehr gründliche Arbeit, den heutigen Stand der Vignyforschung darstellend"). — Fath, *L'Influence de la Science sur la Littérature Française dans la seconde moitié du XIXe siècle*, bespr. v. Haas („Inhalt weder neu, noch erschöpfend"). — S. 184—187. 1. Bertrin, *La sincérité religieuse de Chateaubriand* und 2. Saulnier, *Chateaubriand et sa foi religieuse*, bespr. v. Minckwitz (Anerkennend, tadelt aber in 1. die Herabsetzung Ste.-Beuve's, in 2. eine widerspruchsvolle Ansicht über die Religion. — S. 206. Regel, *Eiserner Bestand*, bespr. v. This (Mit einer im Verhältnis zu dem kleinen Umfange des Buches so grossen Menge von Einwendungen und Berichtigungen, dass dadurch Wert und Brauchbarkeit des Werkchens sehr zweifelhaft erscheinen). — S. 207. Schenk, *Vive le Rire*, bespr. v. Selge („Ein solches Buch müsste in der Hand eines jeden französischen Lehrers sein". Uns erscheinen diese Allotria, die an sich ganz unterhaltend sind, nicht so unbedingt notwendig für den Unterricht.) — Kukula, *Mémoires d'un collégien*, bespr. v. Selge (Die Einwendungen, die Ref. mit Recht gegen den literarischen und pädagogischen Wert des Buches erhebt, möchten wir zur vollständigen Ablehnung ausdehnen). Miszellen: S. 209—216. Schenk, *L'hiatus chez M. Rostand*, ein interessanter und überzeugender Nachweis der Tatsache, dass Rostand von den *Romanesques* bis zum *Aiglon* in seinen Versen gegen das Hiatusverbot mit stetig zunehmender Freiheit verstösst, und dem Grundsatze Bahn zu brechen scheint, dass nicht das überlieferte Gesetz, sondern *„que l'oreille est le seul juge des sons"*.

Literaturblatt für germanische und romanische Philologie, her. v. Behaghel und Neumann. 1902, No. 10. Eggert, *Phonetische und methodische Studien in Paris zur Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, bespr. v. Sütterlin („Weitschweifig und unklar"). — No. 11. 1. P. Mariéton, *Jasmin* und 2. Roque-Ferrier, *Jacques Jasmin à Montpellier*, bespr. v. Koschwitz (1. sorgfältig, enthält alles Wesentliche — 2. Ungerecht ist die Gleichstellung Jasmin's mit dem ihm überlegenen Mistral). G. Th.

Beiblatt zur Anglia. Bd. XIII, 2 (Februar 1902). S. 33—37. W. Skeat, *Notes on English Etymology* (Abdruck einer Anzahl von Aufsätzen aus den *Transactions of the Philological Society*. Ref. Holthausen) — S. 37—39. Grieb-Schröer, Englisch-deutsches und deutsch-englisches Wörterbuch, Lief. 35—37. (Ref. Ellinger.) — S. 41—44. Molenaar, *Robert Burns' Beziehungen zur Literatur*; Sänger, *John Ruskin* (Ref. Aronstein). — S. 44 f. *The Complete Works of John Keats ed. by* Buxton Forman (Ref. Schnabel). — S. 47—54. Andrae, *Zu Longfellow's und Chaucer's Tales* (A. giebt Parallelen zu einzelnen Erzäh-

lungen). — S. 54—59. Meyer und Assmann, *Hilfsbücher für den Unterricht in der englischen Sprache* (Dieses mit allen Fehlern der reformerischen Lehrbücher behaftete Unterrichtswerk wird von dem Referenten E. Gündel weit über Gebühr gelobt. Wir werden in dem nächsten Jahrgange unserer Zeitschrift eingehende Kritiken der verbreitetsten englischen Unterrichtsbücher bringen und dabei auch auf das vorliegende zurückkommen). — XIII, 3 (März 1902). S. 65—75. Kaluza, *Historische Grammatik der englischen Sprache II* (Dem Referenten Luick gefällt meine Grammatik nicht; er will selbst eine schreiben). — S. 75—78. Gaebel, *Beiträge zur Technik der Erzählung in den Romanen W. Scott's:* Rawnsley, *Ruskin and the English Lakes* (Ref. Heim). — S. 80—85. K. Becker, *Aus englischen Schulen.* Schluss zu dem Artikel, Bd. XII, 276 ff. — S. 85—88. Kreuser, *Die University Extension Summer Meetings.* Bericht über die Programmarbeit von Bähre, Kreuznach 1901. — S. 88. Burnett, *Little Lord Fauntleroy.* Schulausgabe von Störiko (Ref. Heim). — XIII, 4. (April 1902). S. 97—100. Sidney Lee, *Shakespeare's Life and Work* (Kleine Ausgabe. Ref. Brotanek). — S. 100—104. *Shakespeare's Sonnets Reconsidered by* Samuel Butler (Jiriczek berichtet über den Inhalt dieses etwas wunderlichen Buches). — S. 104—109. *Shakespeare's Macbeth übersetzt von* F. Th. Vischer, *herausg. von* H. Conrad („Ein herrliches Buch"); *Shakespeare's As You Like It ed. by* Brimley Johnson; Hense, *Shakespeare's Macbeth:* H. Schmitt, *Shakespeare's Julius Caesar* (Ref. Ph. Wagner). — S. 109—122. Julius Gensel, *Brauchen wir eine neue deutsche Shakespeareausgabe?* (Der Verf. stimmt W. Wetz durchaus bei, „dass die sog. Schlegel-Tiecksche Uebersetzung den Anforderungen unserer Zeit keineswegs entspricht, auch nicht, soweit sie von Schlegel selbst herrührt" und zeigt an einem Beispiele, den bekannten Lehren des Polonius an seinen Sohn (*Hamlet* I, 3), wie unzulänglich oder geradezu fehlerhaft die meisten Uebersetzungen sind und wie man es ungefähr anfangen müsste, um „mit den Mitteln und im Geiste unserer Sprache annähernd das zu bieten, was Shakespeare in der seinen geleistet hat." — S. 122 f. Backhaus, *Lehr- und Uebungsbuch der englischen Sprache* (Ref. G. Krueger, der eine ganze Anzahl von Fehlern hervorhebt). — XIII, 5 (Mai 1902). Greenough und Kittredge, *Words and their Ways in English („One of the most thoroughly enjoyable and stimulating books on English linguistic history that has been written for many years"* Ref. F. Klaeber). — S. 139 f. *Byron's Sämtliche Werke übers. von* Ad. Böttger, *herausg. von* W. Wetz (Ref. Ackermann). — S. 140—147. Ph. Wagner, *Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache* (Ausführliches Referat von Glauning). — S. 147 f. Gaspey-Runge, *Englische Konversationsgrammatik* (Ref. Ellinger). — S. 149—152. Freytag's *Sammlung französischer und englischer Schriftsteller* (Ref. Ellinger). — XIII, 6 (Juni 1902). S. 178—180. *The Ma-*

Digitized by Google

king of the British Colonies. By the Author of "The Making of Europe" (Ref. Runge). — S. 181—183. Helm, *Handbuch der allgemeinen Pädagogik:* Rausch, *Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt* (Ref. O. Beyer). — S. 183—188. Rothenbücher und Deeken, *Englischer Militär-Dolmetscher* (Ref. Kron hat viel auszusetzen). — S. 188—190. Shindler, *Echo of Spoken English:* Kron, *The Little Londoner* (Ref. Ellinger). — XIII, 7 (Juli 1902). S. 200—202. Ritter, *Quellenstudien zu Robert Burns*, 1773—1791 (Ref. Heim). S. 205—211. *Modern English Authors ed. by* H. Saure, Bd. 7—12; *Adventures by Sea and Land ed. by* H. Saure; Lion und Hornemann, *Englisches Unterrichtswerk für Realgymnasien und Realschulen* (Ref. Dorr). — S. 211 f. Grosch, *English National Songs for the Use of Schools. Words and Music* (Ref. Dorr. Diese Sammlung englischer und amerikanischer Nationallieder ist in der Tat recht hübsch und steht hoch über der von Hasberg. Aber für den eigentlichen Schulunterricht wird sie doch nur in den seltensten Fällen verwertet werden können. In dem nächsten Jahrgange unserer Zeitschrift wird auch die Frage der Verwendung von Liedern im fremdsprachlichen Schulunterrichte von sachverständiger Seite beleuchtet werden). — XIII, 8 (August 1902). S. 230—232. Klöpper, *Shakespeare-Realien. Altenglands Kulturleben im Spiegel von Shakespeare's Dichtungen* (Ref. von Westenholz, der das wertlose Buch viel zu günstig beurteilt). — S. 239—249. Roberts, *Education in the Nineteenth Century*, Cambridge 1901 (13 Vorträge über die Fortschritte des Unterrichtswesens in England während des 19. Jahrhunderts, die während des *Summer Meeting* 1900 zu Cambridge gehalten wurden. Der Ref. K. Becker bespricht dieselben eingehend). — S. 250—252. *Masterpieces of Lord Macaulay ed. by* Paul Lange, *Neusprachliche Reformbibliothek*, Bd. 9 (Selbstanzeige des Herausgebers). — S. 252—255. *Der neue Beschluss der Deutschen Shakespeare-Gesellschaft über die Verbesserung der Schlegel-Tieck'schen Uebersetzung* (Bericht von Prof. Eidam im *Fränkischen Kurier* vom 25. Mai 1902. Während noch im vorigen Jahre der Vorstand der D. Sh.-G. jede Aenderung an dem Texte der Schlegel-Tieck'schen Uebersetzung fast mit Entrüstung von sich wies, hat er in diesem Jahre der von Oechelhäuser und H. Conrad in Angriff genommenen Verbesserung der billigen Volksausgabe seine Sanktion gegeben, so dass die Bemühungen von Prof. Eidam-Nürnberg und Prof. Wetz-Freiburg doch bereits einen Erfolg gezeitigt haben). — XIII, 9 (September 1902). S. 259—264. *Shakespeare's Tempest ed. by* Morton Luce; Hennemann, *The Episodes in Shakespeare's 1 Henry VI:* Walter J. Clark, *Byron und die romantische Poesie in Frankreich* (Ref. Ackermann). — S. 267—273. G. Krueger, *Zusätze und Berichtigungen zu Muret's Wörterbuch.* Vgl. Beiblatt zur Anglia XII, 304 ff. (Eine weitere dankenswerte Liste von Wörtern und Redewendungen, die in Muret's Wörterbuch fehlen oder

Digitized by Google

ungenau erklärt sind). — S. 273—278. A. H. Todd, *Charterhouse;* Bradby, *Rugby* (Ref. Hausknecht). — XIII, 10 (Oktober 1902). Rawnsley, *A Rambler's Note-Book at the English Lakes* (Ref. Heiri). — S. 598—309. Andrae, *Zu Longfellow's und Chaucer's Tales* (Weitere Parallelen). — S. 309. Dammholz, *Englische Poesie* (Auswahl von Gedichten für Schulen. Ref. Ackermann). — S. 311 f. Kron, *Stoffe zu englischen Sprechübungen über die Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens;* Kron, *Hints for Conversation* etc.; Kron, *A Vocabulary with Explanations in Simple English* etc. (Ref. Tappert, der über das letztgenannte Heftchen sehr richtig bemerkt: „Ob eine solche Umschreibung für alle Fälle ausreicht, besonders da, wo es sich um verwickelte Vorgänge oder seltenere Bedeutungen desselben Wortes handelt, möchte ich bezweifeln".) — XIII, 11 (Nov. 1902). S. 321—329. Cushman, *The Devil and the Vice in the English Dramatic Literature before Shakespeare;* P. van Dam and C. Stoffel, *William Shakespeare, Prosody and Text;* F. Th. Vischer, *Shakespeare-Vorträge.* 3. 4. Bd. Othello, König Lear, König Johann, Richard II., Heinrich IV., Heinrich V. (Ref. R. Fischer). — S. 330—332. Clement Scott, *The Drama of Yesterday and To-Day* (Geschichte der Londoner Bühne in den letzten fünfzig Jahren. Ref. R. Fischer). — S. 333—348. W. Schott, *Das Unterrichtswesen in der Union an der Jahrhundertwende* (Ausführlicher Bericht über das von der Central-Unterrichtsbehörde des Staates New-York herausgegebene zweibändige Sammelwerk (19 Monographien): *Education in the United States. Ed. by* N. M. Butler. New-York 1900. „Für den Unterricht in den neueren Sprachen gilt im allgemeinen noch immer als Lehrziel nicht Fertigkeit in fremdsprachlicher Konversation, sondern lediglich die Fähigkeit, deutsche und französische Werke ohne Mühe zu lesen und in ihren Inhalt einzudringen" (S. 346). Die Amerikaner zeigen also ihren praktischen Sinn auch dadurch, dass sie die 'Segnungen' der Reformmethode, obwohl ihnen dieselbe durch das von der *Modern Language Association of America* i. J. 1896 eingesetzte '*Committee of Twelve*' empfohlen wurde, von ihrem Lande fernhalten. — S. 348—350. M. Thamm, *First Steps in English Conversation. For Use in Schools.* (Ref. Morich. Das Büchlein ist reich an Druckfehlern und anderen groben Versehen, z. B. *Shakespeare's selected plays* 'Shakespeare's gesammelte Werke', *vowel-sounds* 'Vokalzeichen' etc. Dann doch lieber gar keine Konversation). — XIII, 12 (Dez. 1902). W. Schott, *Das Unterrichtswesen in der Union an der Jahrhundertwende.* (Schluss des Artikels im Novemberheft. Die Vorbildung der Lehrer, über welche der Aufsatz von B. A. Hinsdale, *The Training of Teachers* handelt, liegt noch immer sehr im argen. Freilich ist die Bezahlung, wie ich auch aus dem von Prof. F. Klaeber-Minneapolis mir freundlichst übersandten *Ninth Annual Report of the Inspector of State High Schools, State of Minnesota for the School Year ending July 31, 1902* ersehe,

king of the British Colonies. By the Author of "The Making of E[ngland]." (Ref. Runge). — S. 181—183. Helm, *Handbuch der allgemeine[n] Dollar dagogik*; Rausch, *Geschichte der Pädagogik und des gelehr[ten] Schu[les] richts im Abrisse dargestellt* (Ref. O. Beyer). — S. 183—188. [illegible]bücher und Deeken, *Englischer Militär-Dolmetscher* (R[ef.] viel auszusetzen). — S. 188—190. Shindler, *Echo of S[outh]* Kron, *The Little Londoner* (Ref. Ellinger). — XIII [illegible] S. 200—202. Ritter, *Quellenstudien zu Robert Br[owning], Chaucer's Ein-* (Ref. Heim). — S. 205—211. *Modern English Authors* [illegible]*Elisabeth und* Bd. 7—12; *Adventures by Sea and Land ed. by* H. [illegible]—385. Spiegel, Hornemann, *Englisches Unterrichtswerk für Real[schulen]* [illegible] Willy Fischer, *schulen* (Ref. Dorr). — S. 211 f. Grosch, *Engl[ish]* [illegible]*Vicar of the Use of Schools. Words and Music* (Ref. D[ie]) [illegible] den Werken seiner englischer und amerikanischer Nationalliede[r] ist [illegible]kt zu einem Ganzen und steht hoch über der von Hasberg. Aber [illegible]bildete, dass Goldsmith unterricht wird sie doch nur in den seltens[ten] [illegible]*Vicar of Wakefield* zu können. In dem nächsten Jahrgange unse[rer] [illegible] Frage der Verwendung von Liedern im [illegible]Lesebuch der Fischer nicht anderthalb richte von sachverständiger Seite beleuch[tet] [illegible] dann Goethe und andere 1902). S. 230—232. Klöpper, *Shake[speare]* [illegible]*turlehen im Spiegel von Shakespeare's* [illegible] verderen eines besseren be- der das wertlose Buch viel zu g[ut] [illegible]ame These viel Zustimmung Roberts, *Education in the Nineteen[th]* [illegible]. Gross, *Chaucer as a Cha-* träge über die Fortschritte des U[nter]- [illegible]. Krueger, *Koch — have;* des 19. Jahrhunderts, die währe[nd] [illegible] Wagner, *Eine Sammlung von* 1902. Während noch [illegible]*bridge* gehalten wurden. Der [illegible] über eine in der Bibliothek jede Aenderung an de[r] [illegible] Wrisberghölzen in der Pro- fast mit Entrüstung [illegible] von neun Quartausgaben Oechelhäuser und H[illegible] Shakespeare'scher Dramen aus den billigen Volksausgab[en] [illegible]este und zweite (Quartos).

M. K.

mit Prof. Eidam-Ne[umann] [illegible]

Erfolg gezeitigt h[at] [illegible]

Shakespeare's Tem[pest] [illegible]

sodes in Shakespe[are's] [illegible]

romantische Poe[sie] [illegible]

G. Krueger, [illegible]

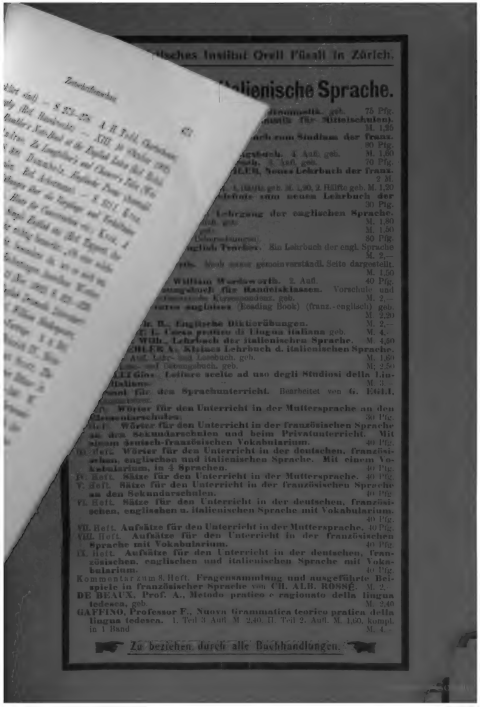
Beiblatt zur A[nglia] [illegible]

Wörtern und [illegible]

Berichtigungen.

S. 374, Z. 22 l. Brandl.
„ 458, „ 9 v. u. Lexis st. Lesebu.
„ 459, „ 6 Wahlsystem st. Machtspruch.
„ 459, „ 1 v. u. nach der (glücklicherweise obsolet geworden).

Google



...tisches Institut Orell Füssli in Zürich.

...Italienische Sprache.

...grammatik. geb. 75 Pfg.
...ausgabe für Mittelschulen). M. 1.50
...buch zum Studium der Franz. 80 Pfg.
...sprachbuch. 4. Aufl. geb. M. 1.60
...buch. 8. Aufl. geb. 50 Pfg.
...ELIS, Neues Lehrbuch der franz. 2.40
...4. Auflage geb. M. 1.80, 2. Hälfte geb. M. 1.20
...Lehrgang zum neuen Lehrbuch der 30 Pfg.
...Lehrgang der englischen Sprache. ...geb. M. 1.60
...geb. M. 1.50
...(Übersetzungen). 80 Pfg.
...englisch Treiber. Ein Lehrbuch der engl. Sprache M. 2.–
...ots. Noch neue gemeinverständl. Sette dargestellt M. 1.50
...William Wordsworth. 2. Aufl. 40 Pfg.
...Hilfsbuch für Kaufleute usw. Vorschule und ...französische Korrespondenz. geb. M. 2.–
...Lesebuch (Reading Book) (franz.-englisch) geb. M. 1.50
...B., Englische Diktatübungen. M. 2.–
...E. Neue praktische Methode der italienischen Sprache. M. 4.50
...Wilh., Lehrbuch der italienischen Sprache. M. 4.50
...ELLER A., Kleines Lehrbuch d. italienischen Sprache ...4. Aufl. Lese- und Lesebuch. geb. M. 1.60
...und Übungsbuch. geb. M. 2.50
...LLGins. Lettere scelte ad uso degli Studiosi della Lin...Italiana. M. 3.–
...passi für den Sprachunterricht. Bearbeitet von G. Ehrl...
...Wörter für den Unterricht in der Muttersprache an den ...Sekundarschulen. 40 Pfg.
...Heft: Wörter für den Unterricht in der französischen Sprache ...an den Sekundarschulen und beim Privatunterricht. Mit ...einem deutsch-französischen Vokabularium. 40 Pfg.
...Heft: Wörter für den Unterricht in der deutschen, französi...schen, englischen und italienischen Sprache. Mit einem Vo...kabularium, in 4 Sprachen. 40 Pfg.
IV. Heft: Sätze für den Unterricht in der Muttersprache. 40 Pfg.
V. Heft: Sätze für den Unterricht in der französischen Sprache ...an den Sekundarschulen. 40 Pfg.
VI. Heft: Sätze für den Unterricht in der deutschen, franzö...schen, englischen u. italienischen Sprache mit Vokabularium. 40 Pfg.
VII. Heft: Aufsätze für den Unterricht in der Muttersprache. 40 Pfg.
VIII. Heft: Aufsätze für den Unterricht in der französischen Sprache mit Vokabularium. 40 Pfg.
IX. Heft: Aufsätze für den Unterricht in der deutschen, fran...zösischen, englischen und italienischen Sprache mit Voka...bularium. 40 Pfg.
Kommentar zum 8. Heft. Fragensammlung und ausgeführte Bei...spiele in französischer Sprache von CH. ALB. RÖSSIG. M. 2.–
DE BEAUX, Prof. A., Metodo pratico e ragionato della lingua tedesca, geb. M. 2.40
GAFFINO, Professor F., Nuova Grammatica teorica pratica della lingua tedesca. 1. Teil 3. Aufl. M. 2.40. II. Teil 2. Aufl. M. 1.60, kompl. in 1 Band M. 4.–

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

eine für amerikanische Verhältnisse erstaunlich geringe. Der *'Superintendent'* bekommt vielfach nur 900, der *'Assistant'* nur 450 Dollar jährlich. Man drängt sich daher nicht zur Schulmeisterlaufbahn und sieht dieselbe oft nur als Durchgangsstation für ein einträglicheres Amt an).

Anglia, Zeitschrift für englische Philologie her. von E. Einenkel, Bd. XXV (1902). S. 1—85. Ballmann, *Chaucer's Einfluss auf das englische Drama im Zeitalter der Königin Elisabeth und der beiden ersten Stuartkönige.* — S. 86—128 und 329—385. Spiegel, *Aphra Behn's Gedichte und Prosawerke* — S. 129—208. Willy Fischer, *Goldsmith's Vicar of Wakefield.* (Der Verfasser seziert den *Vicar of Wakefield* nach allen Regeln der Kunst und findet für fast alle Figuren und alle Einzelheiten der Handlung Vorbilder in den Werken seiner Vorgänger, die Goldsmith kritiklos und ungeschickt zu einem Ganzen vereinigt habe. Er kommt daher zu dem Resultate, dass Goldsmith überhaupt kein Romanschriftsteller war, dass sein *Vicar of Wakefield* zu Unrecht von mehreren Generationen für ein Meisterwerk der Erzählungskunst gehalten worden ist. Schade, dass Herr Fischer nicht anderthalb Jahrhunderte früher geboren wurde. Er hätte dann Goethe und andere Bewunderer des *Vicar of Wakefield* von vornherein eines besseren belehren können. Ich bezweifle stark, dass seine These viel Zustimmung finden wird.) — S. 251—253. Wilbur L. Cross, *Chaucer as a Character in Fiction.* — S. 254—256. G. Krueger, *Each — have; a scissors.* — S. 518—532. Albrecht Wagner, *Eine Sammlung von Shakespeare-Quartos in Deutschland* (Bericht über eine in der Bibliothek des Grafen Goertz-Wrisberg auf Schloss Wrisbergholzen in der Provinz Hannover aufgefundene Sammlung von neun Quartausgaben Shakespeare'scher und pseudo-Shakespeare'scher Dramen aus den Jahren 1600—1619, darunter seltene erste und zweite Quartos).

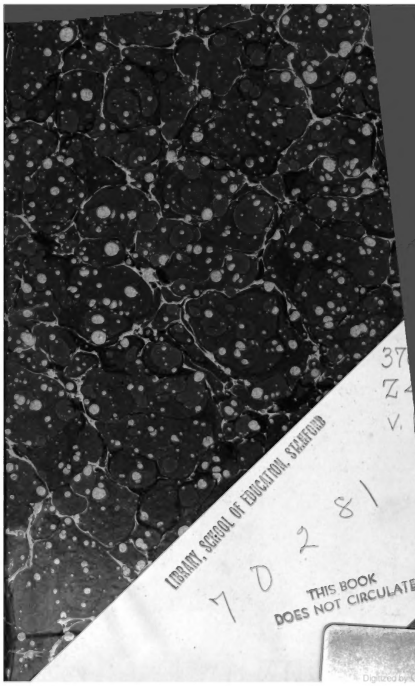
M. K.

Berichtigungen.

S. 349, Z.	4	l.	geeignetste.
„ 350, „	5	v. u.	des mesures.
„ 353, „	12	„	seinen st. ihren.
„ 359, „	2	„	die praktische st. für die praktische.
„ 369, „	14	l.	französischen.
„ 372, „	11	„	hochverdienten.
„ 372, „	12	„	ausfüllenden.
S. 374, Z.	22	l.	Brandl.
„ 458, „	9	v. u.	Lexis st. Lescès.
„ 459, „	6		Wahlsystem st. Machtspruch.
„ 459, „	1	v. u.	nach der (glücklicherweise obsolet gewordenen).

Digitized by Google

To avoid fine, this book should be returned on or before the date last stamped below



Digitized by Google

Digitized by Google